

eduser

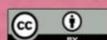
Desafios da educação de/com qualidade na formação docente: ensino remoto na perspetiva dos estudantes

Challenges of quality education in teacher training: remote teaching from the student's perspective

Desafíos de la educación de calidad en la formación docente: la enseñanza a distancia desde la perspectiva de los estudiantes

JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



Desafios da educação de/com qualidade na formação docente: ensino remoto na perspectiva dos estudantes

Challenges of quality education in teacher training: remote teaching from the student's perspective

Desafíos de la educación de calidad en la formación docente: la enseñanza a distancia desde la perspectiva de los estudiantes

JULIAN SILVEIRA DIOGO DE ÁVILA FONTOURA

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Porto Alegre/RS; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-8507-6538>; julian.fontoura@ufrgs.br

RESUMO: A discussão sobre a qualidade na e da educação tem sido objeto de intensos debates ao longo das últimas décadas no campo da formação de professores, refletindo diferentes perspectivas e interesses, especialmente diante das novas demandas do mundo contemporâneo. Durante o período pandêmico, observou-se uma retomada evidente desse debate, no qual a perspectiva da qualidade “social” emergiu como uma possibilidade efetiva para a formação dos sujeitos, articulada ao atendimento de suas necessidades concretas. A partir das experiências e percepções de estudantes de cursos de licenciatura de uma universidade pública brasileira, diante dos desafios enfrentados no contexto do ensino remoto emergencial, buscamos explorar as múltiplas dimensões da qualidade social da educação. Para a produção dos dados, utilizamos uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. O processo de análise foi conduzido por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados da investigação evidenciam a complexidade do fenômeno da qualidade na educação, revelando aspectos centrais da construção do ideário de qualidade (social) sob a ótica dos licenciandos. Os desafios para a efetivação de uma formação com qualidade se manifestam em diferentes ordens: tecnológica, pessoal e de saúde, relacionadas às atividades de ensino, bem como de ordem material, vinculadas a dimensões emergentes — políticas, sociais, institucionais e culturais. A análise dos dados aponta, ainda, para uma concepção de qualidade que transcende a dimensão técnica e conteudista, integrando princípios de justiça social, participação e compromisso ético com a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade da Educação; Educação Superior; Formação de Professores; Ensino Remoto.

ABSTRACT: The discussion on quality in and of education has been the subject of intense debate over recent decades in teacher education, reflecting different perspectives and interests, especially considering the new demands of the contemporary world. During the pandemic, this debate resurfaced strongly, with the notion of “social” quality emerging as a practical possibility for forming individuals, closely linked to fulfilling their concrete needs. Based on the experiences and perspectives of undergraduate teacher education students at a Brazilian public university, we seek to explore the multiple dimensions of social quality in education in the face of the challenges imposed by emergency remote teaching. A qualitative approach was used for data collection, including questionnaires and semi-structured interviews. Data analysis was conducted using Discursive Textual Analysis. The findings reveal the complexity of the quality phenomenon in education, highlighting key aspects of how prospective teachers construct the idea of (social) quality. The challenges to achieving quality education appear in various spheres: technological, personal, and health-related issues connected to teaching activities, as well as material conditions linked to emerging dimensions — political, social, institutional, and cultural. The analysis also indicates an understanding of educational quality that goes beyond content and form, encompassing social justice, participation, and an ethical commitment to society.

KEYWORDS: Quality of Education; Higher Education; Teacher Education; Emergency Remote.

RESUMEN: La discusión sobre la calidad en y de la educación ha sido objeto de intensos debates en las últimas décadas en el campo de la formación docente, reflejando distintas perspectivas e intereses, especialmente ante las nuevas demandas del mundo contemporáneo. Durante el período de la pandemia, este debate cobró nueva fuerza, y la noción de calidad “social” emergió como una posibilidad efectiva para la formación de los

sujetos, articulada al cumplimiento de sus necesidades concretas. A partir de las experiencias y percepciones de estudiantes de carreras de profesorado de una universidad pública brasileña, frente a los desafíos del contexto de la enseñanza remota de emergencia, buscamos explorar las múltiples dimensiones de la calidad social en la educación. Se adoptó un enfoque cualitativo para la recolección de datos, con el uso de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos se realizó mediante el enfoque del Análisis Textual Discursivo. Los resultados evidencian la complejidad del fenómeno de la calidad en la educación, revelando aspectos centrales en la construcción del ideario de calidad (social) desde la perspectiva de los futuros docentes. Los desafíos para alcanzar una formación con calidad se presentan en diversas esferas: cuestiones tecnológicas, personales y de salud relacionadas con las actividades de enseñanza, así como condiciones materiales vinculadas a dimensiones emergentes — políticas, sociales, institucionales y culturales. El análisis también revela una concepción de calidad educativa que trasciende el contenido y la forma, integrando principios de justicia social, participación y compromiso ético con la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Calidad de la Educación; Educación Universitaria; Formación de Profesores; Enseñanza Remota.

1. Introdução

A Educação Superior tem sido objeto de intensos debates ao longo das últimas décadas, especialmente no que diz respeito à formação de professores, à luz da perspectiva da qualidade da educação, conforme ressaltado por Tardif e Lessard (2014). As exigências do mundo contemporâneo evidenciam a complexidade do arranjo educacional e a necessidade de respostas aos desafios enfrentados por Instituições de Ensino Superior (IES), pelos professores e estudantes, para além das questões relacionadas necessariamente à gestão dos espaços educativos, práticas educadoras ou ainda dos currículos de formação. Nesse sentido, o trabalho de Gatti (2014) enfatiza a importância de uma formação docente que integre, além da teoria e da prática, a reflexão crítica e a capacidade de adaptação a contextos diversos. No entanto, as transformações na Educação Superior devem ir além da simples atualização dos conteúdos curriculares, como apontado por Nóvoa (2009) e implicam uma reconfiguração mais ampla das estruturas institucionais e dos paradigmas pedagógicos dominantes.

A emergência da pandemia de Sars-Cov-2 deflagrou uma série de desafios sem precedentes em diversos setores da sociedade, incluindo a educação; a rápida disseminação do Covid-19 exigia medidas urgentes de distanciamento social, levando as IES a criarem emergencialmente estratégias de continuidade da prática pedagógica e as atividades acadêmicas. A partir da *expertise*, com a educação mediada pelas tecnologias e a própria experiência com a educação a distância (EAD), encontramos no ensino remoto emergencial (ERE) uma possibilidade de efetivação e operacionalização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições. Esse cenário emergente impôs significativas adaptações às diferentes comunidades acadêmicas, especialmente no que se refere há capacitação quanto ao uso mais intenso e aprofundado das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e suporte tecnológico na dinâmica educativa a partir de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), não associado a modalidade educacional da EAD (Fontoura et al., 2023).

Importante ressaltarmos que, na ocasião, diferentes movimentos de consecução do ERE se colocaram em uma arena de disputa, evidenciando as disparidades sociais e educacionais existentes na sociedade, como ressaltado por Freire (2019), e de alguma maneira, ampliando as desigualdades de acesso à educação de qualidade. Questões como o acesso desigual à internet e aos dispositivos eletrônicos, bem como a necessidade de adaptação rápida de professores e estudantes a essa nova possibilidade de ensino, contribuíram para uma intensificação das diferenças já existentes entre os estudantes. Como resultado, o ERE acabou por privilegiar aqueles que dispunham de melhores condições de estudo e apoio em suas casas, enquanto muitos outros enfrentaram barreiras significativas para acompanhar as atividades e conteúdos propostos. Nesse contexto, o debate sobre a qualidade social da educação ganhou relevância, pois colocou em pauta a necessidade de uma abordagem inclusiva e equitativa, que considerasse as diferentes realidades dos estudantes junto ao ideário da qualidade.

Neste novo cenário, o “modelo tradicional” de ensino demonstrou ser insuficiente para responder aos desafios impostos pelo contexto pandêmico, pois está ancorado em práticas que frequentemente

desconsideram as diversidades culturais, económicas e sociais dos estudantes. A pandemia, portanto, trouxe à tona uma necessidade de inovação pedagógica, que leve em conta uma formação integral e mais alinhada com a realidade contemporânea, incorporando metodologias que promovam uma aprendizagem ativa, crítica e inclusiva. A pandemia do SARS-CoV-2 não apenas ampliou, mas escancarou as vulnerabilidades já existentes no sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis, evidenciando a urgência de repensar modelos e práticas educacionais diferentes do hegemônico.

A compreensão da qualidade se apresenta de forma polissêmica, como afirma Flach (2012; 2023), abrangendo múltiplas interpretações que refletem diferentes interesses, valores e contextos sociais.

A qualidade educacional pode ser entendida tanto a partir de indicadores objetivos, como taxas de aprovação e desempenho em avaliações padronizadas, quanto de aspectos subjetivos, como a formação integral dos estudantes e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A qualidade na educação não se limita a um único parâmetro ou critério, mas envolve uma construção coletiva, dinâmica e política, que considera as dimensões presentes na tessitura social. Essa multiplicidade de sentidos torna claro o caráter complexo da qualidade educacional que deve ser, constantemente, revisitada e ajustada às necessidades dos diferentes sujeitos e contextos, em um movimento que busca garantir uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade (Gusmão, 2013).

Uma interessante perspectiva vinculada ao conceito é a da qualidade social da educação, que surge como um imperativo ético e político, destacando a necessidade de promover uma educação que não apenas “transmita” conhecimentos, mas que também seja um agente de transformação social e de redução das desigualdades. Esta perspectiva vai além da preocupação com a eficiência acadêmica ou o desempenho individual dos alunos, ela enfatiza a importância de uma educação que atenda às necessidades dos estudantes em suas diversidades (Silva, 2009). Esse conceito implica em uma visão mais holística e inclusiva da educação, que reconhece o espaço educativo como uma importante dimensão de construção de cidadania, onde os estudantes não apenas aprendem conteúdos, mas também são encorajados a desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor. A educação de qualidade social, portanto, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, serve como ferramenta indispensável para o combate às desigualdades sociais.

Nesta perspectiva, a formação de professores desempenha um papel central, como defendido por Frigotto (2001), devendo incorporar em seus processos uma perspectiva crítica e reflexiva que permita aos educadores compreenderem e enfrentarem as complexas realidades sociais dos estudantes. É necessário investir na capacitação de professores para que possam atuar de forma mais inclusiva e sensível às necessidades dos contextos educacionais, criando ambientes de aprendizagem acolhedores e estimulantes para todos os estudantes. Como salientado por Arroyo (2012), a qualidade social da educação implica garantir não apenas o acesso à educação, mas também condições adequadas de aprendizagem, valorização da diversidade e respeito às diferenças individuais.

O debate sobre a qualidade se apresenta como imperativo para as comunidades de pesquisa ao redor do globo, especialmente na consideração dos novos arranjos, arquiteturas institucionais e formas de ser e estar no contexto educacional, onde a qualidade não pode ser vista apenas sob a ótica dos resultados mensuráveis e dos desempenhos padronizados, como bem indicado por Frigoto (2001), Paro (2010) e Freire (2019), mas deve incorporar uma perspectiva mais ampla que considere a inclusão, a equidade e a capacidade de promover a formação integral. Essa reflexão, conseqüentemente, nos leva a uma análise crítica das estruturas que sustentam o sistema educacional, das metodologias adotadas e das políticas que orientam as práticas pedagógicas, tendo em vista os novos desafios impostos pelas mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas. O debate sobre a qualidade da educação na formação de professores se desvia das visões unidimensionais e se torna um campo dinâmico, multifacetado e adaptável, alinhado com as demandas emergentes e as complexidades do mundo contemporâneo.

2. A centralidade do debate sobre a qualidade (social) da educação: alguns entendimentos

Ao integrar o elemento social como um dos parâmetros da qualidade, a educação assume um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e solidária, em que cada estudante tenha as condições necessárias para desenvolver-se plenamente. Essa visão pressupõe, ainda, uma reavaliação das práticas pedagógicas, das políticas de formação docente e das estruturas institucionais, de modo a garantir que todos os estudantes possam participar de um ambiente educacional inclusivo, que respeite e celebre suas

identidades e contextos específicos. A qualidade social da educação, portanto, torna-se um componente essencial para que o sistema educacional possa atuar como um agente de transformação e não apenas como reproduzidor das desigualdades sociais já existentes, incorporando aspectos de equidade, inclusão e relevância social que possibilitam uma experiência educacional significativa e acessível a todos (Silva, 2009; Flach, 2012).

No Brasil, a qualidade da educação foi significada de várias formas ao longo do tempo, atendendo diferentes demandas sociais, como afirmam Dourado e Oliveira (2009), a partir de um movimento dialético da percepção do seu potencial estratégico para o desenvolvimento da nação. Essa construção dinâmica reflete as mudanças nas necessidades e nos contextos sociais, que influenciam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. Inicialmente, a qualidade foi vista sob uma perspectiva mais técnica, focando o acesso e a infraestrutura das instituições de ensino, com ênfase na ampliação da cobertura educacional e na redução do analfabetismo. Com o tempo, essa visão evoluiu para incorporar a permanência e o sucesso dos estudantes, e a qualidade passou a ser relacionada também à efetividade das políticas públicas, ao desempenho de professores e estudantes e ao fortalecimento dos sistemas de ensino.

Mais recentemente, a qualidade da educação no Brasil tem sido compreendida em uma perspectiva mais ampla, associando-se ao direito à educação e ao compromisso com a formação cidadã. Essa visão busca não apenas garantir o acesso ao ensino, mas também promover uma educação que seja inclusiva, equitativa e transformadora, atendendo às especificidades dos diferentes contextos e grupos sociais (Flach, 2023). Dessa forma, a qualidade passa a ser um reflexo das políticas de inclusão e das ações que buscam reduzir as desigualdades, consolidando-se como um instrumento para a promoção da justiça social e da cidadania plena. Essa trajetória evidencia como o conceito de qualidade na educação se amplia e se redefine, constantemente, sempre em resposta às demandas de uma sociedade em transformação, como mencionado por Gusmão (2013).

A pandemia de Covid-19 impactou profundamente a percepção sobre a qualidade educacional ao redor do globo, em particular nos países do Global-Sul que enfrentaram desafios particularmente intensos, expondo e agravando vulnerabilidades pré-existentes nos sistemas educacionais. As desigualdades de acesso a tecnologias digitais, a infraestrutura limitada e as condições socioeconômicas desfavoráveis tornaram o ERE especialmente difícil para instituições e professores dessas regiões. Em muitos desses países, as dificuldades foram ampliadas pela ausência de políticas públicas eficazes para garantir o acesso universal a dispositivos e à internet, elementos fundamentais para a continuidade dos estudos durante o período pandêmico (Fontoura et al., 2023). Essa realidade gerou uma discussão urgente sobre o que significa oferecer educação de/com qualidade em contextos de crise e desigualdade, fazendo com que, inevitavelmente, o conceito de qualidade da educação precisasse expandir, englobando novos elementos para a sua efetivação e compreensão.

O contexto da crise sanitária trouxe novos desafios sobre a qualidade da educação nas IES, evidenciando suas fragilidades frente a uma nova abordagem educacional emergente. Com a transição abrupta para o ERE, questões como o acesso à tecnologia, a infraestrutura adequada e o apoio psicossocial para estudantes e professores passaram a compor o debate sobre o que constitui uma educação de qualidade. Esse momento particular da história não apenas exigiu adaptações rápidas, mas também trouxe à tona a importância de uma abordagem de qualidade que ultrapasse as métricas tradicionais de desempenho acadêmico. Essa situação intensificou a necessidade de refletir sobre a qualidade social da educação, uma perspectiva que privilegia a inclusão, a equidade e o compromisso com a transformação social. No cenário pandêmico, pensar em qualidade educacional não se restringe a assegurar conteúdos e resultados, mas envolve promover uma formação capaz de responder às diversidades e necessidades de cada estudante, proporcionando condições que favoreçam a aprendizagem e o bem-estar em meio a circunstâncias adversas.

Esse enfoque na qualidade se torna essencial para redefinir o papel das IES como espaços de construção de cidadania e justiça social, reforçando a importância de práticas educacionais verdadeiramente democráticas e inclusivas. O debate não pode ser dissociado da formação de professores, que desempenha um papel crucial na implementação de uma educação que busque a equidade e a inclusão. A formação docente deve ser repensada à luz da qualidade social, com ênfase na capacitação para lidar com a diversidade de realidades dos alunos e para promover práticas pedagógicas que respeitem e integrem as diferenças. A crise provocada pela pandemia demonstrou ainda mais a urgência de se preparar os professores para os desafios contemporâneos da educação, capacitando-os para agir de maneira crítica e reflexiva em contextos multi diversos e garantindo que a educação superior seja verdadeiramente acessível e transformadora para

todos. É fundamental que os programas de formação de professores incorporem abordagens que não apenas abordem as questões pedagógicas tradicionais, mas também estimulem a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, culturais e económicas que permeiam as realidades dos estudantes.

Como presente nos textos de Frigotto (2001) e Freire (2019), a compreensão da qualidade da educação não pode ser dissociada da realidade socioeconómica e cultural na qual as instituições de ensino estão inseridas. Fatores como desigualdade de renda, acesso desigual a recursos educacionais e desigualdade racial exercem influência significativa sobre a qualidade e equidade do sistema educacional. Uma educação de qualidade deve ser capaz de promover a inclusão, a diversidade e a participação ativa dos estudantes, preparando-os para os desafios de uma sociedade em constante transformação e é nesse cenário que encontramos a emergência do conceito de qualidade social da educação. A qualidade social se diferencia das outras concepções ao adotar uma abordagem libertadora, na qual o foco está nos sujeitos e nos processos formativos fortalecidos pela participação, senso de coletividade e reconhecimento da educação como um bem público (Silva, 2009). Essa perspectiva incorpora à noção de qualidade o aspeto “social”, que transcende sua conotação puramente económica, tornando-se um conceito intrinsecamente ligado ao campo educacional.

Dourado et al. (2007) auxiliam-nos na compreensão do que é a qualidade social da educação ao concebê-la como um processo de “atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (p. 15). Os autores associam essa noção à garantia de uma educação que não apenas atenda a altos padrões de excelência, mas que também seja adaptada às necessidades e interesses da maioria da população. A concretização desse objetivo exige um esforço coletivo substancial, tanto da sociedade como de cada indivíduo, especialmente diante das adversidades impostas pela conjuntura contemporânea. Assim, valores fundamentais como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania devem ser desenvolvidos e promovidos no âmbito educacional. Esses valores não apenas fomentam a construção de uma consciência moral, mas também orientam a adoção de práticas e comportamentos éticos. A educação de/com qualidade social, ao se fundamentar nesses princípios, resulta em um processo de inclusão social, permitindo que todos os cidadãos, especialmente os mais marginalizados, se tornem aptos a questionar, problematizar, tomar decisões informadas e buscar soluções, essenciais para o progresso individual e comunitário.

A qualidade social é uma noção tipicamente latino-americana, sendo considerada uma ideia estranha aos países desenvolvidos, como apontado por Fontoura e Corsetti (2021), a centralidade do debate sobre a qualidade social da educação emerge como um fenómeno característico das exigências educacionais dos países do Global-Sul, no contexto da educação pública, como evidenciado por Fontoura e Corsetti (2019; 2021), ao procurarem a compreensão do fenómeno a partir dos movimentos internacionais de produção da pesquisa académica sobre a temática da qualidade entre 2007 e 2019. É compreensível que muitos países do Global-Norte tenham, em parte, superado as questões de equidade/iniquidade, igualdade/desigualdade e diversidade/homogeneidade em seus sistemas educacionais, todavia essas ainda são questões que persistem no sistema educacional brasileiro. A qualidade social transcende fronteiras geográficas e é relevante, mesmo em contextos distintos dos países do Global-Norte, a compreensão dessa qualidade enquanto um fenómeno intrínseco à realidade educacional brasileira, sugerindo uma abordagem diferenciada que vai além das perspectivas predominantes nos países desenvolvidos.

Autores como Gusmão (2013) e Silva (2009) apontam a necessidade de um olhar para a qualidade enquanto direito de cidadania, intrinsecamente ligada à política de inclusão social, que demanda um compromisso sólido com a participação plena de todos os cidadãos na construção de uma sociedade justa e igualitária. A inclusão social, nesse contexto, visa garantir que todos os indivíduos tenham a oportunidade de se tornarem cidadãos ativos, participando em todos os aspetos da vida social, exercendo seus direitos e cumprindo seus deveres, promovendo, assim, sua emancipação individual e coletiva. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo fundamental para o pleno exercício da cidadania. A efetivação da qualidade social ocorre quando essas condições são incorporadas nas políticas educacionais. O entendimento da qualidade na educação, à luz da qualidade social, proporciona aos indivíduos o efetivo exercício da cidadania e da democracia em um país caracterizado por imensas desigualdades sociais e educacionais, superando a perspectiva utilitarista da noção de qualidade internalizada no meio educacional (Flach, 2012; 2023).

Nesse contexto, a qualidade social da educação emerge não apenas como um ideal, mas como uma necessidade prática para superar as limitações de um sistema educacional que ainda reproduz desigualdades estruturais. Assim, compreender a qualidade da educação como um direito de cidadania implica adotar uma abordagem pedagógica que responda às múltiplas realidades e desafios enfrentados pelos estudantes. A adoção de uma perspectiva social de qualidade também exige o compromisso de todas as esferas da sociedade, incluindo o setor público, o privado e a comunidade em geral, para assegurar que as oportunidades educacionais sejam realmente acessíveis e significativas para cada indivíduo. Uma educação de/com qualidade social, ao se preocupar com a justiça social e o desenvolvimento de competências para a cidadania ativa, representa um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através desse compromisso, a educação transcende seu papel tradicional e assume uma posição central na luta por uma sociedade que valorize a inclusão, a diversidade e o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

3. Metodologia

No contexto da investigação científica, a metodologia é concebida como um percurso intelectual que reflete a evolução do pensamento do pesquisador durante o processo investigativo, e é fundamental considerá-la não apenas como um conjunto de técnicas para a produção de dados, mas sim como uma jornada interpretativa, na qual cada etapa é influenciada pela compreensão prévia e pelo contexto do investigador. Esta perspectiva ressalta a natureza reflexiva e dinâmica da metodologia, caracterizada por um constante diálogo entre teoria, prática e os dados produzidos em análise; esse processo não é linear, envolve um ciclo contínuo de reflexão, revisão e aprimoramento das abordagens, métodos e entendimentos. À medida que o pesquisador se aprofunda no tema, ele interage com novas perspectivas, ajustando seu foco e suas estratégias de análise de acordo com os dados e resultados emergentes, assim, a pesquisa se torna, portanto, uma construção progressiva, onde cada descoberta influencia o caminho a ser seguido, reafirmando a ideia de que o conhecimento científico é sempre sujeito à evolução e à revisão, à medida que se confronta com novas evidências e interpretações (Gadamer, 2004).

Como apontado anteriormente, na consecução desta investigação nos apoiamos na *abordagem qualitativa* para compreender o fenômeno da qualidade social no contexto dos cursos de licenciatura, visando captar suas nuances e complexidades. Esta abordagem, ao privilegiar a análise profunda dos contextos e das experiências dos sujeitos, é particularmente eficaz em explorar as dimensões subjetivas e os significados que os indivíduos atribuem aos processos educacionais, como indicado por Santos Filho (2013). Esse movimento metodológico permite a compreensão do fenômeno de maneira holística, considerando as interações sociais, as práticas pedagógicas e os desafios vivenciados pelos estudantes, que muitas vezes não são evidentes em pesquisas quantitativas. Em pesquisas no campo da educação, a abordagem qualitativa é fundamental para entender as realidades locais e os fatores que influenciam as dinâmicas educacionais e institucionais, já que enfatizam a importância de captar as perspectivas dos participantes e o contexto em que ocorre a educação.

Isto posto, utilizamos dois instrumentos de pesquisa concomitantes na produção dos dados da investigação: em um primeiro momento optamos pelo emprego de *questionários aplicados* junto aos sujeitos de pesquisa (estudantes de cursos de licenciatura de uma instituição pública brasileira, que experienciaram/vivenciaram o período pandêmico com o incremento do ERE). E posteriormente, entrevistas semiestruturadas de profundidade com aqueles que se dispuseram a participar mais intensamente da investigação. O uso dos questionários acaba nos auxiliando na identificação e compreensão de questões mais gerais sobre a dinâmica dos estudantes e uma primeira leitura sobre o entendimento da qualidade por parte dos sujeitos, por sua vez, a entrevista possibilita o aprofundamento de algumas questões.

No conjunto desta investigação, os questionários aplicados possuem como foco um primeiro contacto, uma primeira apresentação da intencionalidade da investigação aos sujeitos da pesquisa. Xavier (2012), ao se referir ao uso dos questionários enquanto estratégia metodológica, indica o seu uso amplo em pesquisas acadêmicas, especialmente em estudos quantitativos, mas também em pesquisas qualitativas, quando se busca captar as percepções, opiniões ou comportamentos de um determinado grupo. O questionário aplicado foi composto por 12 questões fechadas e 3 questões abertas, de forma a recolher informações referentes à caracterização dos sujeitos de pesquisa, seu olhar frente às práticas pedagógicas desenvolvidas pela IES no contexto pandêmico, a sua relação estabelecida entre ERE na efetivação das atividades acadêmicas, a dinâmica da vida desses sujeitos, e a identificação de elementos emergentes da qualidade da educação, a

partir das suas perspectivas e experiências com o ensino remoto.

A partir da indicação das respostas no questionário aplicado, os estudantes foram convidados a participarem de um segundo momento de recolha de dados da pesquisa, a partir das entrevistas semiestruturadas. Segundo Haguette (2013), as entrevistas semiestruturadas permitem uma investigação minuciosa das percepções, atitudes e comportamentos dos participantes, revelando as intrínsecas interações sociais presentes, oferecendo, ainda, flexibilidade para explorar questões complexas e aprofundar o entendimento dos participantes. O autor destaca que a utilização do instrumento possibilita uma imersão mais profunda nos contextos individuais dos entrevistados, permitindo a identificação de nuances e aspetos subjetivos que podem não ser capturados por outros métodos de recolha de dados. As entrevistas foram conduzidas a partir de uma matriz analítica constituída por cinco questões abertas sobre a compreensão dos sujeitos acerca dos movimentos institucionais de efetivação do ERE e as percepções individuais sobre a qualidade da educação no período pandémico.

Os dados foram produzidos ao longo do ano de 2023. Ao todo, no processo, foram convidados por e-mail 348 (estudantes de cursos de licenciatura presenciais, com matrícula ativa na IES entre os anos de 2019 e 2022). Deste total, 192 participaram na pesquisa, representando aproximadamente 55% do total, respondendo ao questionário aplicado e 62 se disponibilizaram a participar na etapa das entrevistas semiestruturadas. No recorte apresentado neste manuscrito focamos na exploração dos desafios para a efetivação da qualidade educacional na formação dos futuros professores a partir das suas perspectivas do período do ensino remoto.

O processo de análise dos dados foi realizado por meio da Análise Textual Discursiva, conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016), aplicada aos questionários e às entrevistas semiestruturadas. Com foco no processo de unitarização e categorização, essa abordagem de exploração dos dados visa compreender os significados presentes nos discursos dos participantes, considerando o contexto social, cultural e histórico em que estão inseridos. Como destacam Moraes e Galiazzi (2016), ao examinar os discursos de forma detalhada, é possível identificar unidades de significado e categorias emergentes, proporcionando uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas dos sujeitos. Essa técnica de análise contribui para uma abordagem crítica dos fenómenos sociais, pois permite que se revelem os processos de construção de significados, identidades e relações de poder presentes nos discursos, enquanto possibilita uma reflexão sobre as implicações dessas construções no contexto educacional. Além disso, a análise textual discursiva se alinha a uma visão interpretativa dos dados, onde a linguagem é vista não apenas como um meio de comunicação, mas também como um instrumento de construção e transformação das realidades sociais e educacionais.

É fundamental enfatizar nossa atenção aos aspetos éticos envolvidos na produção, tratamento e análise dos dados nesta investigação; seu desenvolvimento segue rigorosamente as diretrizes da Resolução nº 580/18 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (CONEP/CNS/Brasil), que aborda as particularidades éticas nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e em outras que utilizam metodologias dessas áreas. O estudo conta com o respaldo da Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (COMPESQ/UFRGS) e do Comité de Ética em Pesquisa da mesma instituição (CEP/UFRGS), na aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes, bem como as matrizes e questões dos instrumentos de coleta de dados, assegurando o cumprimento de condições éticas. Esta pesquisa está registada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 64522922.3.0000.5347, com parecer consubstanciado aprovado nº 5.801.571.

4. Resultados da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de estudantes de diversas licenciaturas de uma universidade pública brasileira, abrangendo uma variedade de áreas de formação. A análise demográfica dos participantes permitiu uma compreensão detalhada dos cursos representados, bem como das faixas etárias predominantes, refletindo a diversidade de perfis académicos e etários presentes no ambiente universitário. Os participantes da pesquisa eram estudantes de cursos de graduação (licenciatura) numa universidade pública brasileira (ver Tabela 1).

Tabela 1

Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação à distribuição dos cursos de licenciatura.

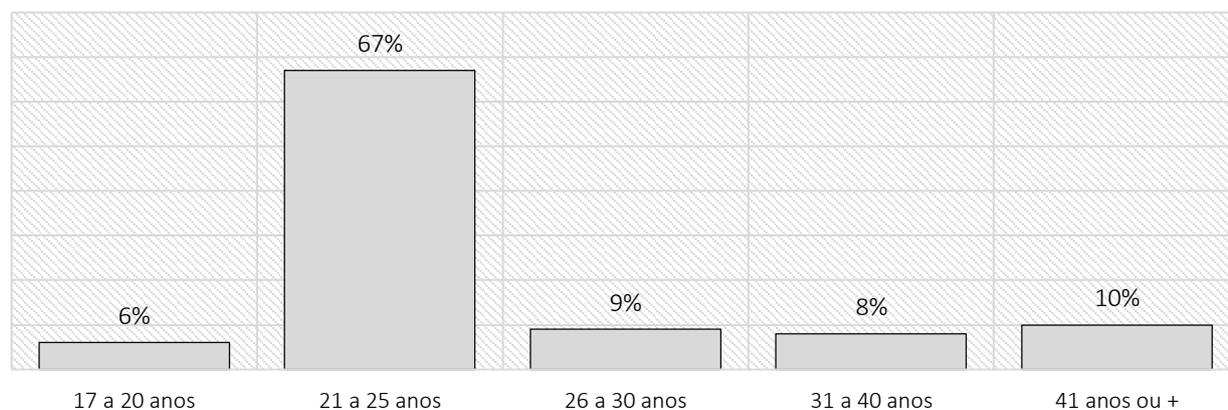
Cursos de Licenciatura	N	Percentual %
Ciências Biológicas	19	9,90
Ciências Sociais	20	10,42
Dança	14	7,29
Educação do Campo: Ciências da Natureza	2	1,04
Educação Física	5	2,60
Filosofia	8	4,17
Física	30	15,63
Geografia	11	5,73
História	35	18,23
Letras	21	10,94
Matemática	10	5,21
Música	3	1,56
Pedagogia	9	4,69
Química	5	2,60
Total	192	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise da faixa etária revela que a maior parte dos participantes tinham entre 21 e 25 anos (67%), seguida pela faixa de 41 anos ou mais (10%). As faixas etárias de 26 a 30 anos e 31 a 40 anos representam, respectivamente, 9% e 8% dos participantes, enquanto 6% estão na faixa etária de 17 a 20 anos (ver Figura 1).

Figura 1

Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação a indicação da faixa etária.

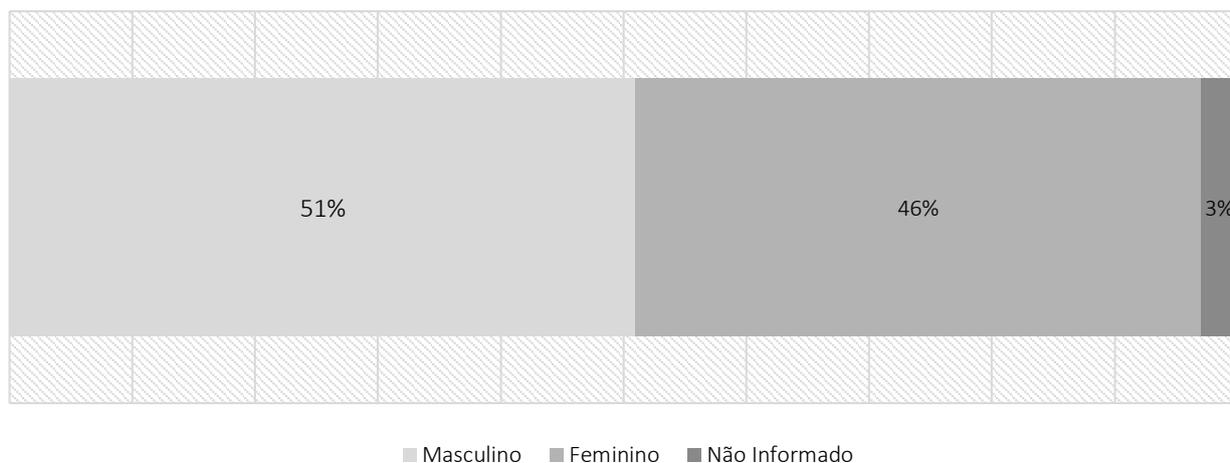


Fonte: Elaborada pelo autor.

Outras informações são importantes na compreensão do perfil sociodemográfico dos participantes desta pesquisa, oferecendo uma visão mais detalhada sobre as características dos estudantes. No que diz respeito à identidade de gênero, a maioria dos estudantes se identifica como do gênero masculino, representando 51% da amostra, enquanto 46% se identificam como do gênero feminino. Além disso, 3% dos participantes optou por não informar ou não se sentir contemplado pelas opções de sexo disponíveis (ver Figura 2). Quanto à etnia, os participantes foram classificados de acordo com as categorias de autodeclaração estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nesse aspecto, 44% dos estudantes se autodeclararam brancos, 31% pretos, 17% pardos, 2% indígenas e 6% amarelos (ver Figura 3). Esses dados são fundamentais para contextualizar a diversidade do grupo e compreender como aspectos sociodemográficos podem influenciar as experiências acadêmicas e as perspectivas dos estudantes.

Figura 2

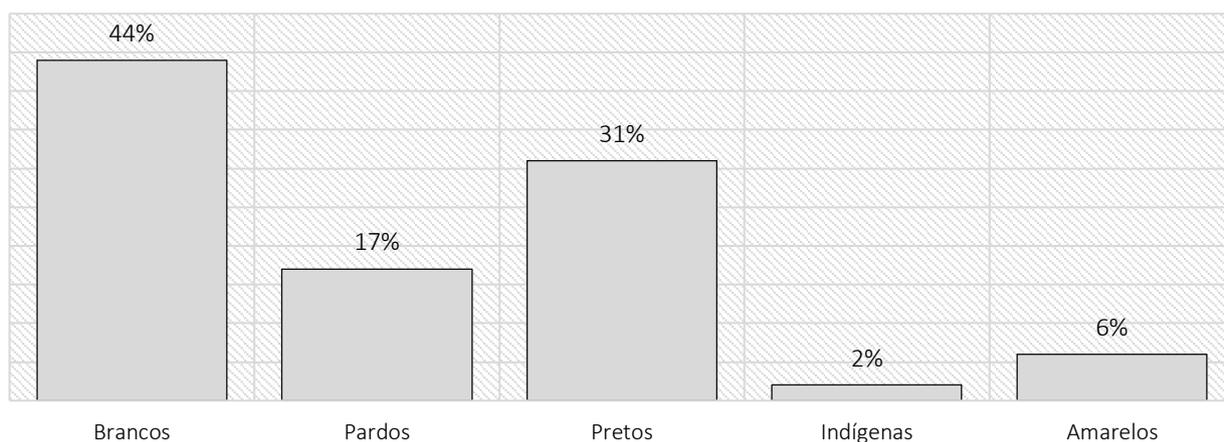
Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação a indicação de sexo.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 3

Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação a indicação da autodeclaração étnica.



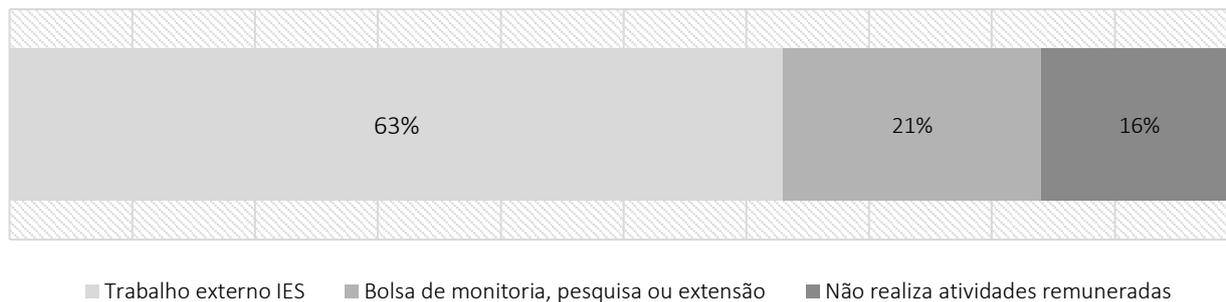
Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao trabalho remunerado paralelo às atividades acadêmicas, a pesquisa revelou que 63% dos estudantes indicaram exercer algum tipo de atividade remunerada, evidenciando o esforço em conciliar os estudos com a necessidade ou desejo de obtenção de renda. Além disso, 21% dos participantes atuam em atividades ligadas a bolsas de monitoria, pesquisa ou extensão oferecidas pela universidade, destacando o papel dessas iniciativas no suporte à formação acadêmica e profissional. Por outro lado, 16% afirmaram não realizar atividades remuneradas (ver Figura 4). No que tange à renda familiar, adotou-se a classificação de faixas de renda per capita do IBGE para melhor entendimento do contexto econômico dos participantes. Nesse sentido, 4% dos estudantes situam-se na faixa de pobreza (renda per capita entre R\$ 105,01 e R\$ 210,00), enquanto 7% encontram-se na faixa de baixa renda (R\$ 210,01 a R\$ 522,50). A maior parcela dos participantes, representando 59%, pertence à classe média (renda per capita entre R\$ 522,50 e R\$ 1.045,00), e 30% estão na classe média alta ou alta, com renda per capita acima de R\$ 1.045,00 (ver Figura 5). Em relação à localização da moradia, os dados revelaram que 19% dos estudantes residem na área central da cidade onde está situada a Instituição de Ensino Superior (IES), 52% vivem em áreas periféricas dessa mesma cidade, e 29% estão na região metropolitana, em municípios próximos ao local da instituição (ver Figura 6).

Figura 4

Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação ao desenvolvimento de atividades

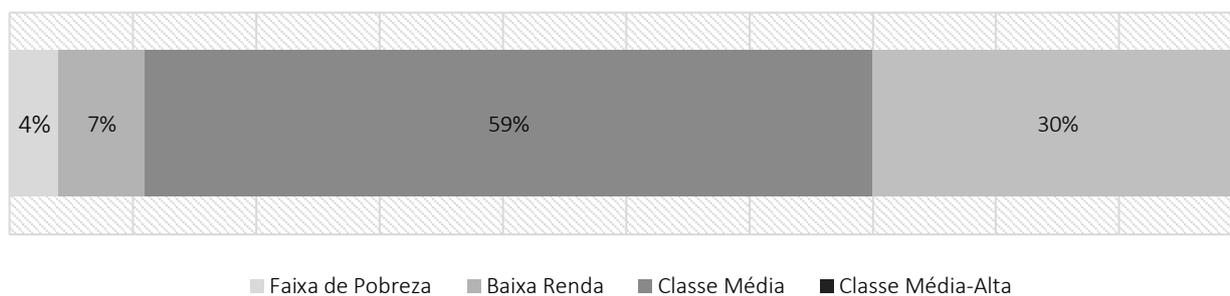
remuneradas em paralelo as atividades acadêmicas.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 5

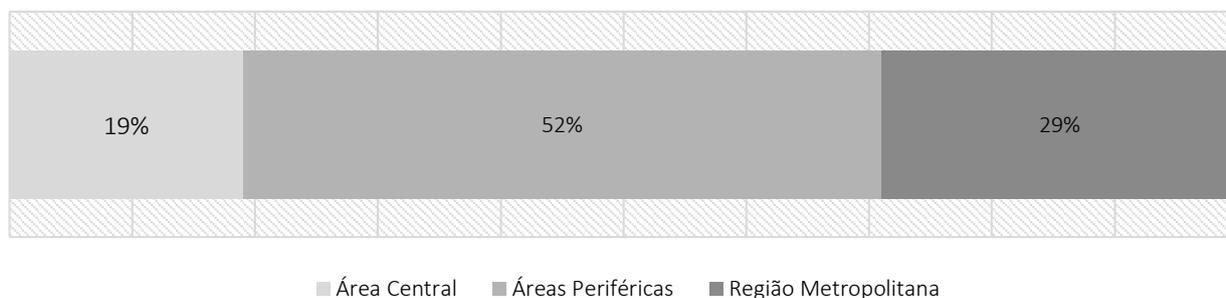
Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação à renda familiar per capita.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 6

Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação à localização da sua moradia em função a distribuição das regiões da cidade e adjacências.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A análise do perfil dos participantes revela um grupo diverso de estudantes de graduação de uma universidade pública brasileira, representando uma ampla gama de licenciaturas, com predominância de cursos como História, Física e Letras. Em termos etários, a maioria dos participantes se encontra na faixa de 21 a 25 anos, evidenciando uma base jovem e em período ativo de formação acadêmica, com uma participação menor de estudantes mais jovens e alguns com idade superior a 41 anos. O perfil do sexo é equilibrado, com uma ligeira maioria masculina, e a distribuição étnica reflete a diversidade, com representação significativa de estudantes autodeclarados brancos, pretos e pardos, além de uma pequena parcela de indígenas e amarelos. Muitos desses estudantes conciliam estudos com atividades remuneradas, tanto em trabalhos externos quanto em bolsas acadêmicas, o que aponta para uma realidade de estudantes que equilibram a vida acadêmica com compromissos profissionais. Em relação ao contexto socioeconômico, a maior parte dos participantes se enquadra na classe média, com um número menor nas faixas de baixa renda e alta renda, o

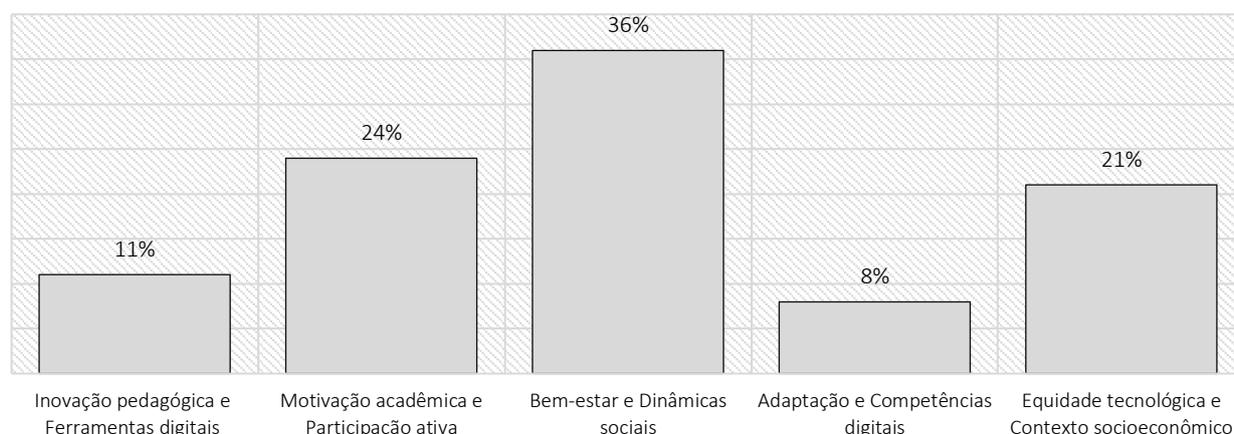
que sugere uma predominância de estudantes provenientes de famílias com renda intermediária. A maioria reside em áreas periféricas da cidade-sede da universidade ou em cidades da região metropolitana, enquanto uma parcela menor vive na área central, refletindo padrões de moradia que influenciam o deslocamento e o acesso à instituição. Esses dados oferecem uma visão abrangente das condições de vida e das diversidades sociais e culturais que marcam o perfil dos estudantes da universidade.

Como já mencionado, o entendimento da qualidade da educação, sob a perspectiva dos estudantes de cursos de licenciatura em uma IES pública brasileira, fundamenta-se nos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, considerando que o questionário aplicado foi utilizado para a caracterização dos sujeitos de pesquisa, obtenção de algumas informações gerais sobre a compreensão da qualidade no ERE e principalmente um primeiro contacto com sujeitos para posteriormente participarem das entrevistas, direcionadas à compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes durante o período pandêmico, quando o ensino remoto foi implementado na IES. Durante a etapa dos questionários, algumas questões já haviam sido sinalizadas pelos estudantes como elementos imperativos para se pensar a consecução da qualidade da/na formação, como desafios tecnológicos, desafios pessoais e de saúde, desafios relacionados às atividades de ensino e desafios de ordem material.

Assim, os estudantes apontam cinco aspectos onde os desafios se manifestaram no contexto do ERE. Em primeiro lugar, o bem-estar e as dinâmicas sociais representam uma preocupação significativa (36%), destacando a necessidade de programas que abordem questões de saúde mental e relacionamentos interpessoais, refletindo a relação entre o bem-estar dos professores e sua eficácia profissional. Em segundo lugar, a motivação acadêmica e a participação ativa dos estudantes (24%) evidenciam a importância de estratégias pedagógicas e ambientes que promovam o engajamento. A equidade tecnológica e o contexto socioeconômico (21%) surgem também como uma preocupação relevante, sublinhando a necessidade de acesso igualitário a recursos tecnológicos e de atenção às desigualdades educacionais. A inovação pedagógica e o uso de ferramentas digitais (11%) indicam a demanda por práticas inovadoras e pelo uso efetivo da tecnologia. Esses aspectos evidenciam a importância de uma abordagem holística, que abrange tanto aspectos emocionais e sociais quanto às demandas tecnológicas da atualidade. Por fim, a adaptação e o desenvolvimento de competências digitais (8%) também se destacam nas preocupações dos estudantes, reforçando a necessidade de que os professores se adaptem às mudanças tecnológicas e adquiram habilidades digitais essenciais (ver Figura 7).

Figura 7

Desafios percebidos pelos estudantes de cursos de licenciatura na consecução de uma educação de/com qualidade, a partir de experiências e vivências do período pandêmico com o ensino remoto.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os desafios tecnológicos enfrentados durante a implementação do ERE evidenciaram a questão da equidade tecnológica e o contexto socioeconômico dos estudantes, a ausência de acesso adequado a dispositivos e à internet de qualidade destacou desigualdades preexistentes, afetando de modo direto a participação ativa de estudantes, em situações socioeconômicas diversas. Além disso, a transição para o ambiente digital também exigiu uma certa inovação pedagógica através do uso de novas ferramentas digitais.

Tanto professores quanto estudantes se viram desafiados a lidar com plataformas digitais e softwares interativos, promovendo a inovação pedagógica, embora a adaptação tenha demandado um nível maior de familiaridade com as tecnologias e recursos digitais. Os desafios pessoais e de saúde gerados pela pandemia e pelo ensino remoto também afetaram o ambiente acadêmico. Os aspectos relacionados com o bem-estar e as dinâmicas sociais emergiram devido ao isolamento social e à ansiedade, impactando o bem-estar emocional dos estudantes. Esses fatores prejudicaram a capacidade dos estudantes de participar em dinâmicas sociais e geraram desafios emocionais na adaptação ao novo formato de ensino. A motivação acadêmica e a participação ativa foram igualmente comprometidas, uma vez que o esgotamento mental, somado a dificuldades pessoais, influenciou negativamente o engajamento ativo nas aulas e atividades.

Em relação aos desafios relacionados às atividades de ensino, a pressão sobre os estudantes para adaptar práticas pedagógicas tradicionais para o ambiente remoto impulsionou a inovação pedagógica e a necessidade de integrar ferramentas digitais junto à dinâmica acadêmica. O uso de métodos interativos digitais tornou-se fundamental para manter a atenção e o engajamento dos estudantes, mas essa exigência também revelou lacunas na familiaridade com as novas tecnologias. Assim, a necessidade de rápida adaptação e desenvolvimento de competências digitais tornou-se evidente, com estudantes e professores sendo obrigados a desenvolver habilidades digitais para o uso adequado das plataformas educacionais e para a continuidade das atividades de ensino. Já os desafios de ordem material trouxeram à tona aspectos sobre a equidade tecnológica e o contexto socioeconômico, uma vez que a disponibilidade de equipamentos adequados foi limitada para muitos estudantes, reforçando desigualdades e comprometendo a participação plena daqueles sem os recursos materiais necessários para acompanhar o ensino remoto. Isso afetou diretamente a motivação acadêmica e a participação ativa, pois a falta de infraestrutura e de apoio financeiro impactou o comprometimento dos alunos. A carência de recursos básicos para acompanhar as atividades escolares no ambiente virtual dificultou uma participação equitativa e eficaz no ERE, gerando uma experiência educacional desigual para os estudantes.

A partir dos elementos indicados pelos estudantes como desafios para uma educação de/com qualidade, aprofundamos essas questões na etapa das entrevistas, onde foi possível situar esses desafios em quatro dimensões distintas e estruturantes do olhar contemporâneo da qualidade da Educação Superior. Essas dimensões estão diretamente relacionadas à dinâmica criada pelas perspectivas e experiências durante o período pandêmico, bem como às expectativas dos estudantes em relação às demandas impostas pelo ERE, que afetaram não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas também o alcance dos objetivos educacionais da IES e a própria dinâmica institucional. Tais dimensões não se apresentam como elementos fixos ou imutáveis, com fronteiras claramente definidas; pelo contrário, elas estão interligadas em um contexto complexo, tanto estruturado quanto estruturante. Dessa forma, essas dimensões se entrelaçam e se influenciam mutuamente, configurando um cenário dinâmico e em constante transformação. Essa interdependência reforça a necessidade de entender a qualidade como um processo contínuo, que se adapta e responde aos desafios específicos de cada contexto, em vez de ser um conceito fechado ou estático.

A dimensão política no contexto do ERE durante a pandemia envolve o papel das instituições em criar políticas inclusivas e oferecer condições que garantam acesso e permanência dos estudantes em situações adversas, nas entrevistas, essa dimensão aparece quando a universidade busca reduzir as desigualdades oferecendo auxílios, como acesso a equipamentos e internet para aqueles que dependiam apenas de dispositivos limitados, como celulares. Essa ajuda foi reconhecida como essencial para muitos, possibilitando que alguns estudantes conseguissem acompanhar as atividades acadêmicas, mesmo em meio a tantas dificuldades. Por outro lado, também reflete as limitações e falhas de planejamento institucional, houve uma percepção de que o apoio foi insuficiente para cobrir todas as necessidades dos estudantes. Muitos enfrentaram problemas como falta de internet estável ou de equipamentos adequados, o que dificultou ou até impediu sua participação nas aulas. Essa falta de estrutura fez com que alguns estudantes acabassem desistindo, e destacou-se a ausência de um plano mais abrangente e sustentável para lidar com as necessidades emergentes. Segundo os estudantes, faltou uma avaliação contínua e atenta do processo, capaz de orientar melhorias e prevenir a reprodução de desigualdades nos semestres seguintes. Essa percepção evidencia que uma política educacional eficiente precisa ir além da simples disponibilização de plataformas de aula, comprometendo-se com a efetiva inclusão e com a oferta de suporte adequado a todos os envolvidos, como se pode observar nas falas a seguir:

Olha, eu achei bem bacana que a universidade se mexeu para dar uma força para quem não tinha internet ou computador, alguns conseguiram um tipo de auxílio digital, né?! Eu conheço vários colegas que conseguiram acompanhar o semestre por causa disso. Tipo, tinha gente que só tinha o celular para ver as aulas, e aí eles conseguiram um computador emprestado ou uma ajuda com a internet. Mesmo em meio à correria, deu para ver que a instituição se preocupou em tentar garantir que ninguém ficasse sem aula. Não foi perfeito, mas pelo menos houve um esforço. (Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática – ECLM#142).

Nessa loucura que passamos no ERE, muita gente ficou de fora, porque a ajuda para a gente seguir na universidade, para mim, foi muito limitada. Tinha colega que estava com uma internet super instável e não conseguia assistir às aulas de jeito nenhum. E tem a questão de que nem todos tinham equipamentos para as aulas, na prática, teve gente que perdeu metade do semestre, um pessoal desistiu de tudo até. Parece que tudo ficou resumido em “ter aula pelas plataformas”, mas isso não foi o suficiente, as coisas não eram muito planejadas. Acho que falou uma avaliação mais séria de todo o período que nós passamos, pensando que isso poderia nos ajudar ao longo dos semestres. No fim, muita gente foi ficando para trás e sentiu que a universidade podia ter se planejado melhor. (Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia – ECLG#019).

Refletindo a importância do convívio, da interação e do apoio mútuo entre os membros da comunidade acadêmica, durante a pandemia, encontramos a dimensão social. Enquanto as atividades passaram para o ambiente virtual, muitos estudantes sentiram falta do contacto direto que caracteriza a experiência universitária. Na percepção dos estudantes, a IES e os professores fizeram um esforço para criar espaços online de interação, como rodas de conversa e momentos de bate-papo antes das aulas. Essas iniciativas proporcionaram uma sensação de acolhimento e ajudaram os alunos a lidarem com a incerteza e a ansiedade daquele período, dando a chance de compartilhar experiências e se sentir parte de uma rede de apoio, ainda que virtualmente. Contudo, essa dimensão também revelou limitações significativas, pois sem o ambiente presencial os estudantes perderam os momentos de interação espontânea, como as conversas nos corredores e a troca de ideias cara a cara com os professores e colegas. Mesmo com as alternativas online, muitos se sentiram desconectados e isolados, sem o suporte emocional e motivacional que o convívio diário proporciona. Essa ausência de um senso de comunidade levou ao desânimo e, para alguns, até ao abandono temporário dos estudos. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) evidenciou que a dimensão social da experiência universitária extrapola o conteúdo das aulas, revelando-se essencial para o bem-estar dos estudantes e para a continuidade de suas trajetórias acadêmicas, como demonstram as falas a seguir:

Achei legal que a universidade promoveu uns espaços de conversa e encontros online para gente se sentir um pouco mais conectado, teve uns bate-papos, rodas de conversa, e alguns professores sempre abriam espaço para nós trocarmos ideias antes de começar a aula. Foi importante, porque a gente estava todo mundo meio perdido, sem saber como ia ser esse ensino remoto, esses momentos ajudaram a gente a não se sentir tão isolado. Foi um jeito de manter a gente unida, mesmo que fosse só pela tela, e isso, de algum jeito, fez-nos sentir mais acolhidos. (Estudante do Curso de Licenciatura em História – ECLH#205).

Honestamente, a maioria de nós se sentiu bem sozinho durante o ensino remoto, não dava pra ter aquele contacto direto, sabe? Bater papo no corredor, resolver dúvidas olho no olho com os professores... Tudo ficou mais distante. Senti que, mesmo com essas tentativas de conversa online, não era a mesma coisa, a rotina era pesada e, sem o apoio de estar com todo mundo ao redor, muitos colegas acabaram desanimando, faltando nas aulas ou até trancando disciplinas. Faltou aquele senso de comunidade que a gente só sente presencialmente, e isso fez muita falta pra quem já tava com a motivação baixa. (Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia – ECLG#051).

No conjunto dos dados, emerge a dimensão institucional no contexto do ERE enquanto a capacidade de adaptação das práticas pedagógicas e da gestão universitária para assegurar uma continuidade de aprendizagem de qualidade. Nos relatos dos estudantes, nota-se que alguns professores se empenharam para ajustar as suas aulas ao ambiente digital, usando diversas ferramentas, como *quizzes*, salas de bate-papo e atividades interativas, que mantinham os alunos comprometidos/motivados e promoviam uma experiência de aprendizagem mais dinâmica. Esse esforço, mesmo à distância, possibilitou um sentimento de aproveitamento do tempo e de envolvimento, o que mostrou a importância de uma gestão que apoie e incentive a inovação e

o uso de tecnologias na educação. Por outro lado, a falta de uma estrutura e orientação clara evidenciou falhas institucionais, muitos professores começaram o ERE sem o suporte adequado para lidar com as novas plataformas e sem uma comunicação eficaz entre a universidade e os alunos, sobre os novos formatos de avaliação e as mudanças nos processos de ensino. A falta de clareza e organização criou um sentimento de frustração, pois algumas disciplinas acabaram sendo tratadas de forma superficial, com aulas apressadas e pouca atenção ao conteúdo. Isso gerou, em alguns estudantes, a sensação de que a aprendizagem foi comprometida e que o ensino remoto ficou muito aquém da qualidade esperada em um curso presencial. Dessa forma, essa dimensão institucional reflete não apenas os desafios relacionados à organização e ao suporte técnico, mas também a necessidade de um planejamento mais eficiente e colaborativo para lidar com mudanças abruptas no ambiente educacional, como se pode observar nas manifestações dos estudantes abaixo:

Tiveram professores que se esforçaram muito para adaptar o conteúdo. Eles usavam várias ferramentas, tipo quizz, salas de bate-papo, e até uns jogos, alguns deixavam a aula bem dinâmica, com exercícios e atividades em grupo, o que fazia-nos participar mais. Tinha professor que deixava-nos conversar entre si, o que ajudava a gente a se sentir mais engajado, mesmo que fosse tudo virtual. Isso foi legal, porque dava a sensação de que, mesmo à distância, ainda tínhamos uma aprendizagem ativa e que o nosso tempo estava sendo bem aproveitado. (Estudante do Curso de Licenciatura em Física - ECLF#250).

A gente falou muito disso nos grupos dos alunos, a gestão da universidade parecia bem perdida no começo, muitos professores não tinham nem suporte técnico para lidar com as plataformas e a comunicação com os alunos era confusa, ninguém sabia direito como iam ser as aulas, se ia ter prova ou trabalho.... Faltou clareza. Teve muita aula que foi passada correndo, sem o mesmo cuidado com o conteúdo, e parecia que nós só estávamos cumprindo tabela. Em algumas disciplinas, a aprendizagem ficou prejudicada, e muitos colegas saíram do semestre sem a sensação de que aprenderam de verdade. Tinha um sentimento de frustração, porque a gente sabia que, presencialmente, seria bem diferente. (Estudante do Curso de Licenciatura em Dança – ECLG#007).

Os trechos das entrevistas a seguir evidenciam tanto a possibilidade de expressar e discutir identidades individuais e coletivas quanto a sensação de perda de um ambiente universitário coeso. Trata-se, aqui, da dimensão cultural no contexto do ensino remoto. Por um lado, o ERE proporcionou oportunidades para os estudantes explorarem questões culturais, pessoais e de diversidade, criando um espaço para discussões mais amplas do que as que ocorreriam no formato presencial. Tais debates, muitas vezes centrados em experiências de vida, ajudaram os alunos a se conectarem com temas que ressoavam com suas próprias realidades, tornando as aulas mais significativas e fortalecendo a sensação de pertencimento ao grupo. Já por outro, a falta de presencialidade e a diminuição das iniciativas de inclusão durante o ensino remoto geraram um vazio cultural. A ausência de atividades que promoviam a integração e a troca de experiências limitou a construção de uma cultura universitária ativa e acolhedora, afetando negativamente o apoio emocional e o respeito à diversidade. Isso fez com que muitos estudantes se sentissem isolados e desconectados, sem a rede de apoio e o ambiente inclusivo que tradicionalmente caracteriza a universidade, o que comprometeu o sentido de pertencimento a uma comunidade acadêmica.

O ensino remoto acabou permitindo umas discussões que, talvez, no presencial, não teriam tanto espaço, alguns professores incentivaram a gente a falar sobre nossa cultura, sobre o que estava acontecendo nas nossas vidas, e até sobre questões de diversidade. Foi um espaço legal para expressar nossas identidades, com temas que iam além da matéria. A gente discutia nossa própria realidade, e isso tornou as aulas mais significativas, porque eram temas com os quais a gente realmente se identificava e que ajudavam a gente a se entender melhor enquanto grupo. (Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – ECLCS#075).

Para falar a verdade, parecia que a universidade... meio que perdeu a identidade, a cultura universitária ficou bem apagada, sabe? Antes, a gente tinha eventos, debates, encontros que promoviam a inclusão e faziam-nos sentir que fazia parte de algo maior. No remoto, essas iniciativas diminuíram muito, quem tinha dificuldades emocionais, por exemplo, não encontrou tanto apoio, e senti que a inclusão foi meio esquecida. Faltou um ambiente que respeitasse a diversidade e ajudasse a gente a lidar com os desafios daquela maluquice que o mundo estava passando. Era como se nós tivéssemos cada um por si, sem aquela sensação de pertencimento. (Estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia – ECLFL#203).

Os desafios indicados pelos estudantes revelam movimentos institucionais significativos que impactam diretamente a forma com a qual a educação e a formação dos sujeitos envolvidos nesse processo é percebida. A partir dos relatos obtidos nas entrevistas, é possível observar como esses desafios se entrelaçam em diferentes dimensões — política, social, institucional e cultural — oferecendo uma visão abrangente das principais questões que permeiam a experiência educacional no contexto analisado. Esse mapeamento permite uma sistematização mais precisa das percepções dos estudantes, orientando a compreensão dos elementos críticos que compõem a realidade educacional vivida pelos sujeitos de pesquisa. Ao explorar essas dimensões, buscamos não apenas identificar as dificuldades relatadas, mas também compreender as respostas e adaptações institucionais que emergem em resposta a esses desafios. Esse aprofundamento nas diversas dimensões destaca a complexidade do processo educativo e amplia a compreensão sobre como esses elementos afetam a formação e o desenvolvimento dos estudantes em um contexto de mudanças e desafios institucionais (ver Tabela 2).

Tabela 2

Relação entre os desafios percebidos por estudantes de cursos de licenciatura da instituição, a partir de experiências durante o ensino remoto emergencial.

Desafios	Dimensão Política	Dimensão Social	Dimensão institucional	Dimensão cultural
Equidade tecnológica e contexto socioeconômico	Políticas para promover a justiça social na distribuição de recursos tecnológicos	Diferenças socioeconômicas influenciam na acessibilidade aos recursos digitais	Necessidade de políticas institucionais para enfrentar disparidades socioeconômicas e tecnológicas	A cultura acadêmica molda a percepção sobre a equidade tecnológica
Adaptação e competências digitais	Revisão das políticas para incluir a formação digital dos professores	Experiências sociais influenciam na capacidade de adaptação	Oferta de suporte institucional para desenvolver competências digitais	Cultura institucional influencia a receptividade à inovação digital
Bem-estar e dinâmicas sociais	Políticas que reconhecem o bem-estar como componente essencial da educação	Dinâmicas sociais afetam o bem-estar emocional dos envolvidos	Promoção de ambiente de apoio emocional e psicológico na instituição	Priorização do bem-estar é influenciada pela cultura institucional
Motivação acadêmica e participação ativa	Políticas para incentivar uma abordagem centrada no aluno	Experiências sociais influenciam na motivação dos alunos	Estratégias institucionais para aumentar a motivação dos estudantes	Expectativas de participação dos alunos são moldadas pela cultura acadêmica
Inovação pedagógica e ferramentas digitais	Políticas que incentivem a experimentação pedagógica e a adoção de tecnologias educacionais inovadoras	As percepções sociais sobre a inovação e o uso de tecnologias educacionais podem impactar a sua adoção e implementação	A instituição deve apoiar e promover a capacitação dos professores para integrarem ferramentas digitais de forma inovadora	A cultura acadêmica pode influenciar a receptividade à inovação pedagógica e ao uso de ferramentas digitais no ensino

Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, como referem Dourado et al. (2007), a compreensão da qualidade social na educação é multifacetada, seguindo diferentes trajetórias ao longo do processo formativo dos estudantes, durante essa jornada. Os aspectos fundamentais para a qualidade social estão muitas vezes presentes, de maneira implícita, na dinâmica educacional, mas nem sempre são formalmente reconhecidos ou nomeados como tais. Esse caráter implícito reflete a complexidade e a abrangência do conceito de qualidade social, que vai além da transmissão de conteúdo acadêmico, englobando aspectos políticos, culturais, sociais e institucionais que influenciam a experiência educacional e o desenvolvimento dos estudantes. Os dados produzidos revelam

que, mesmo sem uma compreensão completa e formal do conceito de qualidade social, os estudantes frequentemente destacam elementos que consideram essenciais para uma educação de qualidade, esses elementos emergem e se apresentam como alicerces para uma formação significativa e transformadora.

Temas como equidade, acolhimento, desenvolvimento integral, e comprometimento aparecem, constantemente, nos relatos, evidenciando uma visão de qualidade que ultrapassa os critérios tradicionais de avaliação, como desempenho acadêmico e infraestrutura física. Dessa forma, os estudantes, ao identificarem e valorizarem esses elementos, reforçam a importância de uma educação que não se limita apenas ao ensino de habilidades técnicas e cognitivas, mas que também se preocupa com a construção de uma cidadania crítica, o desenvolvimento de competências socio emocionais e a criação de um ambiente inclusivo e participativo. Mesmo que esses aspectos da qualidade social não sejam sempre formalmente reconhecidos ou claramente articulados, os relatos dos estudantes demonstram que tais elementos são percebidos como fundamentais para uma experiência formativa enriquecedora, capaz de promover não só a aprendizagem, mas também o senso de pertencimento, o comprometimento e a valorização da diversidade e da coletividade no espaço educacional.

5. Considerações finais

As considerações finais deste estudo visam consolidar as principais contribuições sobre os desafios e as possibilidades de implementação da qualidade social da educação no contexto do ERE em uma universidade pública brasileira. A análise dos dados revelou que o ensino remoto, enquanto resposta emergencial à crise sanitária trouxe à tona questões estruturais que foram além da adaptação tecnológica e se estenderam a dimensões essenciais para a qualidade social, como a inclusão, o bem-estar e a construção de uma comunidade acadêmica coesa e acolhedora. Primeiramente, a pesquisa evidenciou que a desigualdade de acesso a dispositivos e à internet foi um dos principais entraves para a efetivação de uma educação de qualidade no ERE, prejudicando especialmente estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Essa limitação sublinha a importância de políticas institucionais que assegurem a equidade tecnológica e social como fundamentos da qualidade social, oferecendo condições mínimas para que todos os estudantes possam participar das atividades acadêmicas de maneira efetiva.

Além dos desafios técnicos, o ensino remoto emergencial destacou a necessidade de apoio psicológico e social para os estudantes, que enfrentam sentimentos de isolamento e dificuldades emocionais resultantes da ausência de interações presenciais. Os dados gerados sugerem que iniciativas de suporte emocional e espaços virtuais de acolhimento contribuíram para atenuar o impacto do distanciamento, mas ainda assim foram insuficientes para suprir a perda de contacto direto com colegas e professores. Esses achados reforçam a importância de políticas que considerem o bem-estar integral dos estudantes como parte central da qualidade social da educação, promovendo uma rede de apoio institucional contínua e adaptada às necessidades emergentes.

A partir dos dados gerados, identificamos e relacionamos os desafios enfrentados pelos estudantes na busca pela qualidade da educação durante o período pandêmico, organizando a análise em quatro dimensões fundamentais. Esse percurso evidenciou a complexidade e a multifatorialidade do debate sobre a qualidade na educação, um campo que constantemente desafia as estruturas educacionais a responderem de forma ágil e adaptativa às exigências de diferentes configurações contemporâneas.

Este estudo examina as dimensões política, social, institucional e cultural, que se revelam essenciais para a compreensão da qualidade social em uma universidade pública brasileira, cada uma dessas dimensões abrange um aspecto crucial do processo educativo, influenciando desde a equidade no acesso às condições de aprendizagem até o fortalecimento do sentimento de pertencimento e acolhimento no ambiente acadêmico. A análise das dimensões demonstra que a qualidade educacional transcende as métricas tradicionais de desempenho, expandindo-se para incluir valores como inclusão, diversidade, engajamento comunitário e o desenvolvimento integral dos estudantes, ressaltando, assim, a necessidade de uma abordagem educacional sensível às exigências sociais e culturais de um contexto emergente.

Em relação à dimensão política, os resultados reforçam a importância de políticas institucionais que garantam a equidade tecnológica e o acesso a condições mínimas para a participação no ERE; a concessão de auxílios financeiros e de recursos materiais, como dispositivos eletrônicos e suporte de internet, se destacou como uma iniciativa relevante para estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Contudo, os

dados indicam que tais ações foram insuficientes para atender à totalidade das necessidades dos estudantes. A limitação desses recursos expôs as desigualdades de acesso digital, comprometendo a participação plena de estudantes de classes sociais menos favorecidas. Assim, reforça-se a necessidade de políticas institucionais que não só respondam às emergências, mas que também se adiantem aos cenários críticos, estabelecendo uma estrutura de suporte permanente e inclusiva, alinhada com os princípios da qualidade social da educação.

A dimensão social, igualmente significativa, evidencia o impacto das interações e do apoio comunitário na experiência de aprendizagem e no bem-estar emocional dos estudantes. No contexto pandêmico, o distanciamento físico e a virtualização das atividades acadêmicas acentuaram sentimentos de isolamento e desconexão, indicando que o convívio presencial é essencial para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e para o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes. Embora a universidade tenha promovido algumas ações para criar espaços de interação virtual, como rodas de conversa e encontros online, tais iniciativas mostram-se limitadas. A falta de contacto direto reduziu o suporte emocional necessário para enfrentar os desafios do ERE, prejudicando, em muitos casos, o engajamento acadêmico e a motivação. Esse cenário aponta para a importância de que políticas institucionais voltadas à qualidade social incorporem o fortalecimento de espaços de acolhimento e de redes de apoio, de modo a minimizar os efeitos do isolamento e promover uma vivência acadêmica mais integrada.

A dimensão institucional reflete os desafios de adaptação e as implicações das práticas pedagógicas no ERE, evidenciando a capacidade e as limitações das universidades em ajustar-se às demandas tecnológicas e metodológicas do ensino remoto. Constatou-se que muitos professores se empenharam na adaptação de suas metodologias para o ambiente virtual, buscando explorar tecnologias e ferramentas interativas que mantivessem os estudantes engajados. No entanto, a falta de uma estrutura institucional sólida e de orientações padronizadas gerou desafios significativos, tanto para professores quanto para estudantes. A insuficiência de suporte técnico e a falta de um planejamento integrado, aliado a uma comunicação inconsistente entre os setores administrativos e a comunidade acadêmica, resultaram em um contexto de incertezas e frustrações. Esse cenário evidencia que a qualidade social da educação, para ser alcançada, requer um suporte institucional proativo, capaz de promover uma resposta rápida, colaborativa e eficaz às emergências educacionais.

Já à dimensão cultural, os dados sugerem uma dinâmica paradoxal, por um lado, o ERE possibilitou a realização de discussões e debates que transcenderam o conteúdo acadêmico e abordaram questões de diversidade e identidade, o que gerou uma conexão significativa entre os estudantes e suas realidades sociais. Essas discussões ampliaram a percepção dos estudantes sobre sua identidade e promoveram um espaço de expressão e reflexão coletiva. No entanto, a ausência de atividades culturais presenciais e a diminuição de eventos acadêmicos inclusivos durante o ensino remoto comprometeram a construção de uma cultura universitária coesa, elemento essencial para a promoção do pertencimento e da inclusão no ambiente acadêmico. O ERE expôs tanto as potencialidades quanto as limitações das instituições na manutenção de uma cultura acadêmica vibrante e acolhedora em tempos de distanciamento físico, reforçando a necessidade de que a universidade, enquanto espaço de formação cidadã, promova um ambiente cultural inclusivo que valorize e respeite as diversas realidades de seus estudantes.

Assim, ao considerar essas quatro dimensões como partes interdependentes do conceito de qualidade social da educação, percebe-se que a sua implementação requer uma abordagem ampla e interdisciplinar, que integre políticas de apoio material e psicológico, práticas pedagógicas inovadoras e uma cultura institucional inclusiva. A experiência do ERE nos mostra que a qualidade social, para ser eficaz, deve ser entendida como um processo contínuo e adaptativo, em que cada dimensão interage e influencia as demais, impactando diretamente a formação e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, as IES devem ir além das abordagens tradicionais e dos critérios quantitativos de qualidade, considerando o engajamento dos estudantes, o apoio institucional e a construção de uma comunidade acadêmica acolhedora como elementos centrais para uma formação significativa.

Nesse contexto, as IES são desafiadas a reavaliar seus modelos de gestão e pedagogia para criar um ambiente que favoreça a participação ativa e crítica dos estudantes, reconhecendo a diversidade de perfis e necessidades. A integração de políticas de apoio material, como subsídios para acesso a tecnologias, e de apoio psicológico, visando o bem-estar emocional dos estudantes, torna-se imprescindível para uma educação que busca não apenas o desempenho acadêmico, mas a inclusão e o desenvolvimento integral do sujeito. A

formação de professores, nesse sentido, deve também ser orientada para práticas pedagógicas que incentivem a autonomia, a reflexão crítica e o engajamento social, valores essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

Em uma perspectiva ampliada, a qualidade social da educação deve ser orientada por um compromisso ético com a sociedade, onde as práticas educacionais estejam voltadas para a promoção de uma cidadania ativa e para a redução das desigualdades. As IES, ao assumir essa responsabilidade, devem posicionar-se como agentes transformadores, comprometidos com uma formação que vai além dos conteúdos acadêmicos e abarca o desenvolvimento de competências sociais, culturais e políticas. Esse compromisso implica uma atuação integrada com a comunidade, fortalecendo o vínculo entre a universidade e a sociedade e promovendo ações que respondam aos problemas sociais e às demandas dos contextos locais. Para que a qualidade social da educação se concretize, é indispensável que as IES estabeleçam uma estrutura de governança que articule recursos e políticas de maneira eficiente, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de acesso, permanência e sucesso acadêmico. Essa abordagem requer uma visão institucional que valorize o potencial transformador da educação e que esteja disposta a revisar e aprimorar continuamente suas práticas e políticas. Ao consolidar uma cultura educacional inclusiva e engajada, as IES não só contribuem para a formação de profissionais mais competentes, mas também para o desenvolvimento de cidadãos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – Brasil (FAPERGS) pelo apoio financeiro concedido para a realização deste estudo, tanto na alocação de materiais quanto a concessão de bolsa de iniciação científica. Esta investigação vincula-se ao projeto de pesquisa “O Fenômeno da Qualidade Social da Educação Superior: O Contexto Emergente na Perspectiva da Formação Docente”, contemplado pelo Edital nº 14/2022 - ARD/ARC.

Referências

- Arroyo, M. G. (2012). Diversidade e currículo: Desafios para a escola contemporânea. In T. M. M. da Silva, L. F. da Cunha, & L. H. S. Silvério (Orgs.), *Currículo, diversidade cultural e inclusão escolar* (pp. 15-36). Autêntica Editora.
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de (2009). A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. *Cadernos de Pesquisa*, 29(78), 201-215. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>
- Dourado, L. F., Oliveira, J. F., & Santos, C. A. (2007). *A qualidade da educação: Conceitos e definições*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental Textos para Discussões.
- Flach, S. de F. (2023). O debate em torno da qualidade da educação: Interesses em disputa. *Cadernos CEDES*, 43(121), 9–18. <https://doi.org/10.1590/CC269569>
- Flach, S. de F. (2012). Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. *Contexto & Educação*, 27(87), 4-25. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2012.87.4-25>
- Fontoura, J., & Corsetti, B. (2019). A qualidade da educação superior em contexto emergente: uma aproximação na perspectiva da produção acadêmica recente (2007–2017). *Revista brasileira de política e administração da educação*, 34(3), 711–726. <https://doi.org/10.21573/vol34n32018.86185>
- Fontoura, J., & Corsetti, B. (2021). A centralidade no debate sobre a qualidade social da educação: a produção do conhecimento (2009 – 2019). *Educere et Educare*, 16(40), 467–487. <https://doi.org/10.17648/educare.v16i40.23849>
- Fontoura, J., Klering, J. P., & Silva, J. M. (2023). A formação de professores no cenário da qualidade social da educação: Algumas questões do ensino-remoto emergencial. *PoLed: Políticas Educativas*, 17, 1-18. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/137616>
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2001). Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final do século. In G. Frigotto, M. C. Ciavatta, & M. A. Ramos (Orgs.), *Ensino médio integrado: Concepção e contradições* (pp. 29-49). Cortez Editora.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdade e método*. Editora Vozes.
- Gatti, B. A. (2014). Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(2), 373–384. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200006>
- Gusmão, J. B. de. (2013). A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 299 – 322. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200007>

- Haguette, T. M. F. (2013). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Editora Vozes.
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. C. (2016). *Análise textual discursiva*. Editora Unijuí.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Paro, V. H. (2010). *Educação como exercício do poder: Crítica ao senso comum em educação*. Cortez Editora.
- Santos Filho, J. C. dos. (2013). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In J. C. dos Santos Filho, & S. S. Gamboa, *Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade* (pp.13-59). Cortez Editora.
- Silva, M. A. da. (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, 29(78), 216-226. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014) *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes.
- Xavier, A. P. (2012). Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. *Educar em Revista* (44), 293-307. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200018>