

COMPREENSÕES DA QUALIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DO ENSINO-REMOTO EMERGENCIAL: A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVA

<https://doi.org/10.5902/2318133886267>

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura¹
João Pedro Klering²
Julia Melo da Silva³

Resumo

A partir dos tensionamentos da educação superior no contexto pandêmico, buscou-se identificar os desafios presentes na consecução do ensino remoto emergencial, com qualidade social, na perspectiva de estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Utilizamos a pesquisa documental e bibliográfica alinhada a entrevistas. O processo de análise se pautou pela análise textual discursiva. Os dados produzidos evidenciaram os entendimentos dos sujeitos sobre as dimensões da qualidade social da educação no contexto pandêmico, com destaque para os seguintes elementos: equidade no acesso e permanência; desigualdades socioeconômicas e desempenho acadêmico; participação e engajamento; inclusão digital e acesso a recursos tecnológicos; bem-estar psicológico e ambiente educacional; consciência crítica e desenvolvimento integral e envolvimento da comunidade e democratização.

Palavras-chave: formação docente; ensino remoto emergencial; qualidade social da educação.

UNDERSTANDINGS OF SOCIAL QUALITY IN THE CONTEXT OF EMERGENCY REMOTE TEACHING: TEACHER TRAINING IN PERSPECTIVE

Abstract

Based on the tensions in Higher Education in the pandemic context, this study seeks to identify the challenges present in achieving emergency remote teaching with social quality from the perspective of students in undergraduate courses at the Federal University of Rio Grande do Sul. We used documentary and bibliographical aligned with interviews, the analysis process was carried out through discursive textual analysis. The data produced ends up highlighting the subjects' challenges and understandings about the dimensions of the social quality of education in the pandemic context, based on equity in access and permanence, socioeconomic inequalities and academic performance,

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: julian.diogo@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8507-6538>.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: joao.p.k01@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9343-4540>.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: melodasilvajulia@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8407-6615>.

Crerios de autoria: Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura: concepção; revisão; correção; orientação; redação e edição. João Pedro Klering: análise de dados e redação. Julia Melo da Silva: análise de dados e redação.

Recebido em 23 de dezembro de 2023. Aceito em 19 de fevereiro de 2024.



participation and engagement, digital inclusion and access to resources technological, psychological well-being and educational environment, critical consciousness and integral development and community involvement and democratization.

Key-words: teacher training; emergency remote teaching; social quality of education.

Introdução

A educação superior vem passando por várias transformações ao longo do tempo, que se acentuaram a partir do século 21 em função das novas formas de produção do conhecimento, do avanço tecnológico, do atendimento aos novos arranjos produtos e as demandas do mundo do trabalho. No Brasil, surgiram novas formas e possibilidades de educação superior nas mais distintas arquiteturas institucionais espalhadas pelo território nacional.

No início de 2020, nos deparamos com a pandemia de Covid-19, que impôs às instituições de ensino a demanda de uma reforma educacional que possibilitasse o atendimento dos seus objetivos educacionais junto a um olhar diferenciado do trabalho pedagógico no contexto da pandemia. Estudantes ao redor do mundo tiveram suas aulas substituídas pelo ensino remoto emergencial como uma alternativa na continuidade da promoção de um trânsito formativo ininterrupto, de maneira equitativa nas instituições de ensino.

Jakimiui (2020), ao indicar os contornos das limitações do desenvolvimento do trabalho pedagógico no contexto da pandemia, destaca que a sua mediação através das tecnologias trouxe forte impacto na sua consecução considerando a “dificuldade do acesso e utilização dos recursos tecnológicos, tanto pelos professores quanto estudantes, torna-se um desafio”, reconhecendo ainda a baixa adesão das comunidades escolares a cultura do ensino remoto, ponderando “que a permanência das pessoas em casa provocada pelas medidas de distanciamento social, resulta em mudanças nas rotinas interferindo nas múltiplas realidades sociais” (p. 97).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Ufrgs –, pela resolução n. 25, de 27 de julho de 2020, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, instituiu o ensino remoto emergencial – ERE – como estratégia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição. Novos regramentos, possibilidades e flexibilizações foram instituídas, no sentido de dar conta da nova demanda da virtualidade na mediação não apenas dos processos de ensino-aprendizagem, mas também das relações sociais estabelecidas no interior desta comunidade acadêmica.

Neste contexto, buscou-se identificar os desafios presentes na consecução do ensino remoto emergencial, na perspectiva de estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à luz da qualidade social da educação. O processo metodológico envolveu a abordagem qualitativa no cenário da pesquisa exploratória (Santos Filho, 2013), alinhada à pesquisa documental (Cellard, 2008) e à pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002), tendo como elemento na produção de dados o instrumental de entrevistas semiestruturadas (Haguette, 2003) com os sujeitos de pesquisa.

O processo de análise pautou-se pela análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011). Buscamos evidenciar não apenas a nova rotina institucional decorrente do ensino remoto emergencial, mas também desvelar os movimentos institucionais de consecução do ensino remoto emergencial na perspectiva dos estudantes.

As dificuldades na consecução dos objetivos educacionais da instituição de ensino decorrem de diversas ordens, como a questão do ingresso dos estudantes, a dimensão da evasão e permanência, flexibilização das atividades didático-pedagógicas, a organização do trabalho pedagógico, entre outros. O olhar dos estudantes se mostra como fundamental na compreensão desse período tão particular que experienciamos, considerando que os impactos do ensino remoto serão sentidos por algum tempo pela comunidade acadêmica.

A pandemia do novo coronavírus evidenciou a fragilidade das instituições de ensino frente a executabilidade do ensino remoto, aqui não indicamos apenas a uma impermanência de sustentação teórico-metodológica, mas sim uma falta no campo estrutural-operacional na consecução das atividades pedagógicas. O atendimento emergencial disponibilizado aos estudantes, em um primeiro momento, buscou garantir a oferta educacional da melhor maneira possível dentro da estratégia do ensino remoto emergencial.

O contexto do ensino remoto emergencial e a qualidade social da educação

No cenário incerto da pandemia de Covid-19 as instituições de ensino superior se viram obrigadas a pensar em novas estratégias para a continuidade não apenas da dinâmica institucional, mas ao atendimento ao serviço educacional para as suas comunidades. A resolução n. 25/2020 do Cepe/Ufrgs, alterada pela resolução n. 20/2021⁴, apresenta um conjunto de 37 que discorrem sobre a vida funcional da universidade no período de execução do ERE. Na resolução, estão contidos encaminhamentos sobre a execução das atividades de ensino, as suas ofertas ao longo dos semestres, flexibilização dos planos de ensino e cargas horárias das atividades, instituição do ambiente virtual de aprendizagem na consecução do trabalho pedagógico, orientações de matrículas, cancelamentos, trancamentos, ajustes, estágios obrigatórios, recomendações para estratégias avaliativas remotas, a inaplicabilidade da atribuição de conceito FF⁵ e a aplicabilidade do registro NI⁶, monitorias acadêmicas, orientações de realocação de encargos didáticos, adequação do calendário acadêmico, criação da Comissão de acompanhamento do ensino remoto emergencial, entre outras determinações.

⁴ A resolução n. 25/2020 Cepe/Ufrgs, que estabeleceu a regulamentação do ERE no ensino de graduação foi alterada pela resolução n. 20/2021 Cepe/Ufrgs, que atualizou, inseriu e estabeleceu novas redações aos artigos que se referem a dinâmica do ensino de graduação na continuidade do período pandêmico.

⁵ O conceito "FF" - falta de frequência -, é atribuído ao estudante que houver deixado de frequentar mais de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária prevista no plano da disciplina, considerando-se reprovado ao término do período letivo. Ver mais em Regimento Geral Universitário/Ufrgs. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/wp-content/uploads/2018/03/Estatuto-e-Regimento-Geral-da-UFRGS.pdf>. Acesso em 17 nov. 2023.

⁶ O registro "NI" - não informado -, é utilizado para abarcar situações onde não há possibilidade de fazer o registro do conceito aos estudantes, como por exemplo, casos em que os estudantes são amparados por lei: licenças maternidades, atestados médicos, entre outros. No contexto do ERE, este registro se equipara a um conceito, sendo utilizado na inaplicabilidade da atribuição do conceito FF, os casos de não informação de conceito deverão ser resolvidos até o fim do segundo período letivo após o fim da situação emergencial de saúde. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-ERE-CEPE.pdf>. Acesso em 17 nov. 2023.

A qualidade social da educação é um conceito pouco explorado no cenário da educação superior brasileira, considerando o complexo cenário da formação de professores, presente no sistema educacional brasileiro e potencializado a partir do contexto pandêmico. A definição de qualidade incorpora em si aspectos e definições empresariais (Gentili, 2001), passando pela subjetividade produzida no senso comum (Silva, 2009). Gusmão (2013), nos auxilia neste entendimento ao evidenciar a polissemia trazida com o termo, desvelando os desafios, os interesses e as prioridades da educação nos mais distintos contextos nos quais se aplica. Com o passar do tempo qualidade – no embate no interior do campo disciplinar da educação – foi ganhando novos contornos, associando-se às demandas sociais, ganhando assim, novas compreensões.

Essas novas perspectivas acabam se relacionando com as transformações da sociedade e a emergência de novos paradigmas educacionais, como afirma Silva (2009). A qualidade da educação pode ser associada a permanência de estudantes em instituições de ensino (Campos, 2000); como métrica balizadora de políticas públicas (Passone, 2013); alinhada ao desempenho de alunos, professores, instituições e sistemas de ensino (Beisiegel, 2006); relacionada a acesso à educação (Azanha, 2004); ou ainda disposta a discussão do direito à educação (Chaves, 2009); entre tantas outras formas de significação.

A qualidade social da educação relaciona-se diretamente com processos formativos que têm em seus esforços as dimensões da participação, do senso de coletividade e da educação como bem público (Campos, 2000; Flach, 2012; Gusmão, 2003). Trazendo ainda para si um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; na compreensão das políticas governamentais e projetos sociais voltados para o bem comum; na luta por financiamento adequado; pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; transformando espaços físicos em espaços de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Fontoura; Corsetti, 2021).

Pensar em uma educação com qualidade social, pressupõe reconhecer a importância da democratização do acesso, democratização do conhecimento, democratização da gestão, financiamento e regime de colaboração, e valorização dos trabalhadores da educação (Camini, 2011), a partir do entendimento de que a educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação dos sujeitos “com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (Belloni, 2003). Flach (2012), aponta que estes elementos se tornam prerrogativas imperativas para o desenvolvimento de políticas educacionais que traduzem princípios políticos vinculados às propostas de governo democráticas e populares e são capazes de alcançar outras políticas setoriais, contribuindo para sua efetivação.

Estratégias metodológicas

Em função da natureza da investigação, utilizamos a abordagem qualitativa (Santos Filho, 2013), na perspectiva dialética materialista (Dozol, 1994; Frigotto, 2001), de forma a possibilitar um melhor entendimento da complexidade presente na lógica interna do objeto de estudo, do seu lócus e também do próprio fenômeno da qualidade social da educação nesse contexto. Os sujeitos de pesquisa foram estudantes de cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com matrícula ativa em 2020, que tiveram no

seu trânsito formativo a experiência simultânea da presencialidade e do ensino remoto emergencial. Compondo o corpus de análise foram entrevistados 58 estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Matemática e Química. Alinhada à perspectiva da abordagem qualitativa (Santos Filho, 2013), situamos a pesquisa documental (Cellard, 2008) e a pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002), junto ao instrumental das entrevistas semiestruturadas (Haguette, 2003).

A pesquisa documental, por sua vez, trouxe-nos subsídios para a leitura do fenômeno a partir das suas implicações junto aos regramentos propostos pela instituição em seus atos normativos. Esta perspectiva utiliza o suporte documental como estratégia de produção de dados, retratando em alguma medida uma visão de um contexto e um espaço específico no tempo em que a história se desenvolve (Cellard, 2008). A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do levantamento de referências teóricas em que os dados empíricos já foram analisados previamente, importante considerar aqui está tipologia de pesquisa “permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (Fonseca, 2002, p. 32). Assim, este instrumental metodológico contribui nesta investigação no recolhimento de informações e conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

As entrevistas semiestruturadas são percebidas em sua potência na leitura de determinada realidade, considerando ainda as entrevistas semiestruturadas como um processo de interação social, onde a partir da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado, informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida. Este instrumental metodológico oferece um amplo campo de interrogações emergentes, tendo na interação dos sujeitos o meio fundamental para que a produção dos dados ocorra (Haguette, 2003).

No processo de análise dos dados produzidos encontramos no suporte de Moraes e Galiazzi (2011), a análise textual discursiva. Os dados foram tabulados e posteriormente analisados a partir das respostas aos questionamentos de pesquisa, organizados e sistematizados, seguido do processo de categorização e engendramento dos dados produzidos em um metatexto, ou seja, da redação final exposta dos achados de pesquisa presentes neste manuscrito.

Resultados

As respostas sobre os desafios da consecução do ERE foram reunidos e organizados por proximidade das respostas e com a ajuda do instrumental do processo de unitarização advindo da análise textual discursiva. Dessa forma foram evidenciadas cinco categorias emergentes alinhadas à dimensão da qualidade social da educação, vinculadas aos desafios do período do ERE. Esses aspectos ganham destaque neste estudo, especialmente pela forma como se imbricam ao cotidiano acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e dos sujeitos da comunidade acadêmica, estudantes de cursos de licenciatura da instituição.

O *acesso a tecnologias e aspectos socioeconômicos* se refere à capacidade dos estudantes de adquirir e utilizar dispositivos eletrônicos, como computadores ou tablets, e garantir uma conexão de internet estável para participar de atividades educacionais online. A equidade nesse acesso é essencial para garantir que todos os alunos possam usufruir

dos recursos oferecidos no ambiente digital de aprendizagem, evitando disparidades socioeconômicas que possam limitar a participação plena. Infelizmente nem todos os estudantes tiveram acesso adequado a dispositivos eletrônicos como computadores e conexões de internet de qualidade, isso resultou em uma série de disparidades no acesso às atividades no ensino remoto emergencial, materiais de estudo e interações com professores e colegas. Os estudantes, ao serem questionados sobre o acesso à tecnologia e como este afetou a sua participação nas atividades online, evidenciaram a importância dos recursos tecnológicos na consecução das aulas no período do ensino remoto emergencial, e ainda a forma como as condições socioeconômicas possuem um impacto na materialidade da vida dos sujeitos, no que tange a aquisição de equipamentos:

“Meu acesso à tecnologia foi relativamente bom; tenho um laptop, mas minha conexão de internet às vezes falha. Teve uma aula importante, minha conexão caiu, e eu perdi parte da discussão. Acho que todo mundo enfrentou dificuldades financeiras no remoto, não tem como não pensar que isso não afetou o povo na hora de participar das atividades da Ufrgs.” (Estudante do curso de licenciatura em História).

“Meu acesso à tecnologia é um desafio. Meu computador é antigo e, às vezes, trava durante as aulas. Uma atualização nos recursos tecnológicos disponíveis para os alunos seria muito útil não é?! As dificuldades de grana foram uma realidade em todo o ERE. Comprar livros e pagar pela internet mexeu no orçamento de todo mundo. Seria ótimo se a universidade oferecesse mais opções de bolsas ou ainda ampliar o programas de auxílio financeiro para aliviar essa pressão.” (Estudante do curso de licenciatura em Filosofia)

Muitos estudantes tiveram dificuldades em se adaptar ao novo formato de ensino, a transição para o ensino remoto emergencial envolveu o desenvolvimento de novas habilidades de organização, gerenciamento de tempo e autodisciplina. Em *adaptação e habilidades digitais*, nos debruçamos sobre a capacidade dos alunos de se ajustarem ao ambiente de aprendizagem virtual e de adquirirem as habilidades possíveis para navegar nesse contexto. Isso envolve desde a familiarização com plataformas online até o desenvolvimento de habilidades de organização e gestão do tempo. A promoção dessas habilidades é crucial para melhorar a experiência de aprendizagem online e garantir que os alunos alcancem seu pleno potencial acadêmico.

Em Jean Lave e Etienne Wenger (1991), conseguimos compreender como as habilidades digitais se desenvolvem em um contexto social. Essa abordagem destaca a importância das interações sociais na construção do conhecimento, incluindo a aquisição de habilidades digitais. Os estudantes foram questionados sobre a adaptação ao ambiente de aprendizagem virtual e a aquisição de habilidades digitais no contexto pandêmico do ensino remoto emergencial. Ficou nítida a dificuldade dos estudantes neste processo de adaptação do presencial para o virtual, não apenas na aquisição das habilidades digitais, mas no próprio entendimento do ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelas instituições por parte dos docentes, mais especificamente na organização do trabalho pedagógico.

“Não foi fácil não! O começo foi bastante difícil, a gente usou o moodle, mas muitos professores usavam o moodle só para colocar slides e vídeos. Teve outros que não usavam o moodle porque não gostavam e inventaram de usar outras plataformas que só complicou a vida da gente. Até peguei uns tutoriais na internet de como usar o moodle da universidade, demorei para pegar o jeito e no final deu tudo certo.” (Estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais)

“Eu já usava o moodle, mas como repositório para as coisas das aulas, então não tive muitas dificuldades, mas muitos professores usavam o moodle e outros ambientes de aprendizagem, como seus sites pessoais, foi um pouco difícil porque as informações às vezes ficavam espalhadas. Quem não sabia mexer muito no moodle mandava mensagem no grupo da turma e a gente ia ajudando e aprendendo tentando e errando.” (Estudante do curso de licenciatura em História)

No contexto do ERE, elementos que atravessam a dimensão dos processos educativos também foram citados pelos estudantes, como é o caso da *saúde mental e as relações sociais*. A ausência ou poucas interações presenciais e a monotonia das aulas online, muitas vezes resultaram na diminuição da motivação e do engajamento dos alunos. A falta de participação ativa nas aulas impactou os níveis de aprendizado. A falta de interações presenciais com colegas e professores gerou sentimentos de solidão, ansiedade e estresse. Estratégias de apoio à saúde mental e promoção de conexões virtuais foram essenciais para manter o bem-estar emocional dos estudantes nesse período. Os estudantes foram questionados sobre a forma como o isolamento social afetou a sua saúde mental durante o período do ensino remoto emergencial, além dos tipos de apoio que foram úteis nesse período:

“Dói até lembrar daquela loucura, o isolamento me quebrou. Eu sentia muita falta de falar, interagir com as pessoas. Ficou muito sozinho e às vezes triste mesmo. Teve impacto no meu aproveitamento nas aulas, a tela do computador é fria, acho que ninguém tava muito pilhado para as aulas, abrir as câmaras e conversar mesmo. Meu curso criou grupos virtuais de apoio, pra gente poder conversar, calouros e veteranos. Mas é diferente, de qualquer jeito foi uma tentativa de nos conectarmos uns com os outros.” (Estudante do curso de licenciatura em Geografia)

“Antes da pandemia eu já estava tratando de alguns problemas, a pandemia só agravou a situação, tudo ficou mais difícil, inclusive as aulas, mesmo conectada, sentia que as aulas criavam uma sensação de desconexão, não sei explicar bem. Não fiquei pior porque estava sendo acompanhada pelo meu terapeuta, mas achei que a universidade poderia fazer mais para nos ajudar. Uma vez comentei isso com uma professora e ela me disse que ‘todo mundo tá mal, e que faz parte da vida’, eu fiquei bem chocada com essa fala.” (Estudante do curso de licenciatura em Química)

As demandas do ensino remoto emergencial fizeram com que houvesse uma dificuldade no envolvimento dos estudantes nas dinâmicas das atividades no ensino remoto emergencial. A *motivação acadêmica e engajamento* diz respeito à disposição dos alunos para participar do processo educacional online. Isso envolve o interesse contínuo no conteúdo do curso, a participação ativa em divulgação virtual e a realização das atividades

acadêmicas. Manter a motivação e engajamento foi um dos pontos de destaque dos desafios do ERE, especialmente quando o relacionamos com o sucesso acadêmico em um ambiente de ensino remoto.

A perspectiva crítica de Paulo Freire (2005), particularmente sua teoria da conscientização, destaca a importância de os alunos desenvolverem uma compreensão crítica do mundo ao seu redor. Isso pode influenciar positivamente a motivação intrínseca dos alunos, tornando-os participantes mais ativos no processo educacional. Ao serem questionados sobre como mantiveram motivados para participar ativamente das aulas online, evidenciando a dimensão do engajamento, os estudantes destacam a dificuldade no cenário pandêmico ao serem encantados pelas aulas, destacando a frieza que as relações mediadas pelas telas potencializam a questão.

“Difícil explicar! Mas me recordo que essa coisa de ficar navegando” nas telas fez eu perder a vontade de participar das aulas. Sem mentira nenhuma, algumas vezes só entrava na sala e nem ligava a câmera. Os conteúdos já eram difíceis, e só professores, não todos, não facilitam a nossa vida. Ainda bem que ninguém pode ser reprovado. Uma das coisas que eu senti, parando aqui pra pensar, é a falta de uma interação não tão robótica com os professores, e também com meus colegas. O moodle ajudou muito, mas ele tem uma frieza que me incomodou.” (Estudante do curso de licenciatura em Geografia)

“Eu tenho vários planos pro futuro, um deles é ser professor de universidade. Dei uma baixada na bola no ERE, mas sempre tentei me manter motivado e engajado. Antes da pandemia eu já estava envolvido em um projeto de uma professora do curso, e o ERE continuar fazendo esse trabalho me ajudou muito, me ajudou a manter meu interesse. Queria que o curso tivesse organizado algo tipo mentoria online que não nos “deixa-se cair”, ficamos muito no nós por nós.” (Estudante do curso de licenciatura em Matemática)

As questões relativas aos *recursos pedagógicos e metodológicos de ensino*, se manifestaram aos estudantes falarem sobre a qualidade dos materiais educacionais e das estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes durante o período do ERE. Isso inclui a avaliação de recursos, métodos de aprendizagem e a capacidade de adaptação das práticas de ensino ao ambiente virtual:

“Todos os professores, no meu ver, se esforçaram na realização das atividades no remoto, ninguém estava preparado para o que estava vindo. O moodle virou a universidade, virou nossa sala de aula, mas a Ufrgs e os professores poderiam investir mais em diferentes formas de realização das aulas pela plataforma. Colocar vídeos interativos e quizzes online pode tornar o aprendizado mais envolvente e facilitar a compreensão dos conteúdos.” (Estudante do curso de licenciatura em Filosofia)

“Não dá pra falar que não aprendi nada no ERE, mas esse remoto foi uma coisa! Tive poucas aulas síncronas mesmo, eu estava falando com uma colega e chegamos à conclusão de que o remoto foi igual ao presencial, só eu estava em casa. O moodle era utilizado do mesmo jeito que antes, um lugar para postar os textos, alguns vídeos e colocar as atividades. Acho de verdade que deveria ter sido oferecido aos professores mais suporte na

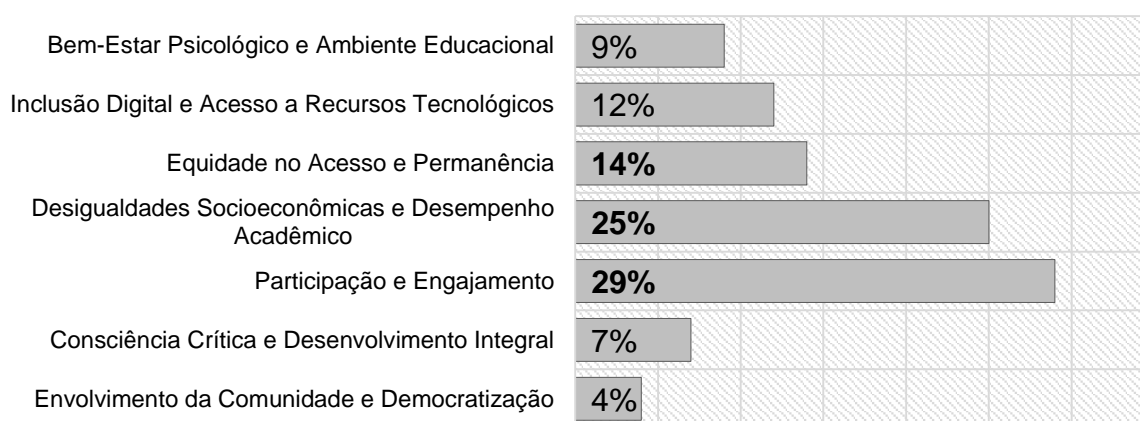
adaptação de estratégias presenciais para o ambiente virtual. Tive muita dificuldade igual ao presencial. Infelizmente os professores ficaram devendo nessa parte.” (Estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais)

Os sujeitos da pesquisa foram provocados a definirem a qualidade social da educação no contexto do ERE, considerando a polissemia do uso do termo. Com base nas entrevistas, identificamos algumas categorias que consideramos no debate sobre a

qualidade social da educação no período do ERE. Essas categorias abrangem diferentes dimensões da experiência educacional, refletindo ainda as preocupações críticas sobre equidade, participação, desenvolvimento integral e a relação entre educação e sociedade.

Gráfico 1 –

Perspectivas da qualidade social da educação no contexto do ensino remoto emergencial.



Fonte: autores.

A relação entre a experiência do ensino remoto emergencial e a sua relação com a qualidade social da educação foi percebida pelos estudantes de cursos de licenciatura da instituição a partir de sete categorias: *Equidade no acesso e permanência*; *Desigualdades socioeconômicas e desempenho acadêmico*; *Participação e engajamento*; *Inclusão digital e acesso a recursos tecnológicos*; *Bem-estar psicológico e ambiente educacional*; *Consciência crítica e desenvolvimento integral* e *Envolvimento da comunidade e democratização*. Majoritariamente, a articulação entre a qualidade social e o ensino remoto emergencial se materializou pela *Participação e engajamento* (29%) e *Desigualdades socioeconômicas e desempenho acadêmico* (25%).

De fato, essas questões foram as mais abordadas durante as entrevistas, considerando o seu impacto junto ao trânsito formativo dos futuros professores no período. Relacionar a participação, o engajamento, desigualdades e o desempenho acadêmico, acaba por evidenciar a necessidade de se repensar os processos educacionais vinculados não apenas a prática pedagógica, ou ainda os movimentos de organização do trabalho pedagógico, mas também refletir profundamente sobre a dimensão institucional que perpassa o espaço universitário.

A atenção para a *Equidade no acesso e permanência* representou cerca de 14% do total do conjunto analisado, seguido da categoria *Inclusão digital e acesso a recursos tecnológicos* com 12%, o que nos chama atenção a sua posição, se considerarmos que esses elementos se constituíram como as grandes críticas no desenvolvimento do ensino remoto emergencial. Essas questões se vinculam diretamente com a executabilidade do ERE, acreditávamos que na sua relação com a dimensão da qualidade social, ambas se destacariam.

Da mesma forma que o *Bem-estar psicológico e ambiente educacional* (9%), compreendendo que o debate sobre a saúde mental universitária foi um tema emergente do período pandêmico, considerando ainda a necessidade das instituições de pensarem processos que auxiliassem os estudantes nesse sentido. Já a *Consciência crítica e desenvolvimento integral* (7%) e *Envolvimento da comunidade e democratização* (4%) aparecem com menos destaque no conjunto dos dados, tendemos a acreditar que a sua baixa visibilidade se deu em função principalmente do distanciamento social, pois estes elementos se materializam a partir das vivências e das experiências provocadas pela presencialidade.

A categoria *Equidade no acesso e permanência* relaciona-se à forma como as políticas educacionais promovem ou prejudicam a equidade no acesso à educação, considerando fatores como classe social, gênero, etnia e localização geográfica. Também, investigar como as práticas educacionais influenciam a permanência dos alunos no sistema:

“Eu tive sorte de ter acesso a uma educação de qualidade, mas sei que nem todos têm essa oportunidade. Muitos colegas enfrentam dificuldades para permanecer na faculdade. Alguns até consideram desistir devido às barreiras econômicas, isso que estamos em uma universidade pública. Acredito que políticas institucionais mais inclusivas poderiam ajudar a garantir que todos tenham as mesmas oportunidades.” (Estudante do curso de licenciatura em Geografia)

“Às vezes, sinto que minha situação financeira afeta meu desempenho acadêmico. A pressão para trabalhar enquanto estudo não é fácil. Se houvesse mais apoio financeiro e programas específicos para alunos de origens socioeconômicas mais baixas, acredito que veríamos um aumento significativo na qualidade social da educação.” (Estudante do curso de licenciatura em Filosofia)

Compreendendo a participação como um importante elemento para se pensar em qualidade da educação, a categoria *Participação e engajamento* se esforça na compreensão da participação e o engajamento dos estudantes no processo educacional, na construção de estratégias para promover a participação ativa e a construção de comunidades de aprendizado:

“Participar das aulas online foi difícil. Mas notei que quando os professores incentivam discussões interativas e projetos colaborativos, eu me sinto mais envolvido. Seria incrível se mais cursos e mais aulas tivessem adotado essas abordagens, estimulando a participação de todo mundo.” (Estudante do curso de licenciatura em História)

A preocupação sobre os elementos da inclusão e do acesso se mostra no conjunto das entrevistas pela categoria *Inclusão digital e acesso a recursos tecnológicos*, a partir do reconhecimento da importância de superar as disparidades no acesso a dispositivos e conectividade.

“Nem todos tinham acesso a um computador bom e rápido, também tem a coisa da conexão com a internet. Isso cria desigualdades significativas nas nossas experiências nas aulas. Acho importante que a instituição pudesse ter nos ajudado nisso, porque isso nos ajudaria a garantir o acesso de todos à tecnologia. O IFRS distribuiu alguns chips para os alunos acessarem a internet, alguns ganharam emprestado tablets e computadores.” (Estudante do curso de licenciatura em Matemática)

As questões relativas à saúde mental, são exploradas pela categoria *Bem-estar psicológico e ambiente educacional* busca explorar o impacto das práticas educacionais afetam o bem-estar psicológico dos alunos, especialmente em um contexto de ensino remoto emergencial, mais especificamente na compreensão de como as instituições podem criar ambientes mais saudáveis:

“Teve o isolamento social durante as aulas online, minha mente tava bugada, não só pelas aulas, mas pela pandemia mesmo, era só desgraça pra todo lado, como não ficar com a mente abalada. Gostaria que tivessem tido mais iniciativas de interação social, como grupos de apoio online ou eventos virtuais, poderiam melhorar o ambiente da aula.” (Estudante do curso de licenciatura em Artes Visuais)

A categoria *Consciência crítica e desenvolvimento integral* explora como as práticas educacionais promovem a conscientização crítica e o desenvolvimento integral dos alunos, na construção de estratégias pedagógicas que vão além do ensino puramente técnico:

“Acredito que a educação deveria ir além do conteúdo específico da área de conhecimento que estamos estudando. Participar de discussões sobre questões sociais e éticas nas aulas me ajudou a desenvolver uma consciência crítica. Isso deveria ser uma parte fundamental em todas as aulas de todos os cursos.” (Estudante do curso de licenciatura em Dança)

E por fim, o entendimento do espaço educativo na sua relação com a sua comunidade dentro da perspectiva da sua articulação política, temos a categoria *Envolvimento da comunidade e democratização* operando dentro da perspectiva da sua articulação política, no sentido de democratizar efetivamente o processo educacional.

“A relação da faculdade com as comunidades locais é limitada. Sei que no ensino remoto, com o isolamento e com o distanciamento social ficou difícil de executar as atividades. Mas ainda acho que é preciso mais projetos que conectem o aprendizado acadêmico com as necessidades da comunidade. Acredito que uma educação mais democrática deve envolver ativamente a sociedade ao seu redor.” (Estudante do curso de licenciatura em Ciências Sociais)

No conjunto, percebemos que essas categorias oferecem uma estrutura para abordar diferentes aspectos da qualidade social da educação, considerando variáveis sociais, culturais e políticas que impactam a experiência educacional dos alunos. A qualidade social da educação vai além das métricas tradicionais de eficiência e desempenho acadêmico. Ela está intrinsecamente ligada à equidade e à justiça social, buscando garantir que todos, independentemente de suas origens socioeconômicas, tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais significativas. Assim, essa tipologia da qualidade pode ser medida pela extensão em que ela supera e combate às disparidades de capital cultural, incluindo o acesso equitativo à tecnologia.

Importante ainda considerarmos a qualidade social, no cenário desta investigação, vinculada à promoção de habilidades digitais através da participação ativa em comunidades de prática, garantindo que todos os estudantes desenvolvam competências relevantes para a sociedade digital, ou seja, é fundamental o fomento ao bem-estar mental dos alunos a partir da criação de ambientes que não apenas promovam o aprendizado acadêmico, mas também considerem o impacto psicológico de todo esse processo.

Dessa forma, explorando o estímulo da qualidade social na formação inicial de professores, fica claro seu potencial quando os alunos são capacitados a desenvolver uma consciência crítica do mundo ao seu redor, incentivando sua participação ativa e motivada no processo educacional. Da mesma forma que a sua intrínseca dimensão política que evoca o compromisso com condições sociais mais amplas e às lutas que buscam uma educação mais justa e igualitária.

Considerações finais

Este estudo é um exercício de compreensão do fenômeno da qualidade social da educação, a partir das vivências e experiências de estudantes de cursos de licenciatura da Ufrgs no cenário do ensino remoto emergencial. O olhar atento às percepções dos estudantes nos auxilia a compreender o impacto deste período tão particular da história junto ao trânsito formativo desses sujeitos, impactos estes até agora sentidos. Este movimento torna-se potente no entendimento dos mecanismos institucionais (re)significados por esses mesmos sujeitos à luz da efetivação da garantia do direito à educação com qualidade.

A qualidade social neste conjunto se ajuíza a uma perspectiva educativa que ultrapassa os rankings e índices standardizados, essa tipologia de qualidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa. Uma educação socialmente responsável não apenas auxilia na assimilação de conhecimentos, mas também promove valores como empatia, inclusão e cidadania ativa. Esta tipologia de qualidade é medida não apenas pelos resultados acadêmicos, mas também pela capacidade de cultivar habilidades interpessoais e pensamento crítico. Ao investir na educação de qualidade social, uma sociedade construída como base para um futuro mais justo, onde cada indivíduo tem a chance de alcançar seu pleno potencial, contribuindo assim para uma coletividade mais forte e coesa.

No conjunto desta investigação, é importante salientar que a qualidade social da educação, no cenário da formação docente, deve ser analisada em nível institucional, refletindo nas interfaces discente-instituição, discente-docente e docente-instituição. Dessa forma, evidenciamos alguns movimentos institucionais de apagamento dos registros

acadêmicos deste período de ERE: não houve o conceito “FF”, o período do remoto não conta para jubilação acadêmica, a láurea acadêmica se restringe a períodos fora do ERE, entre outros.

Importante indicarmos as iniciativas populares de efetivação da dinâmica acadêmica e institucional, como é o caso do projeto Reconecta Ufrgs, desenvolvido pelo Centro de Recondicionamento de Computadores, somando-se às ações da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e da Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. A partir da arrecadação e doações de computadores em desuso e consertá-los e, os mesmos foram destinados a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que não tinham equipamento para acompanhar o ensino remoto emergencial.

Ainda no contexto dos desafios da efetivação da qualidade social da educação neste período, as questões relativas à saúde mental e as relações sociais nos remete à dinâmica estabelecida entre os indivíduos em suas vivências e experiências junto à comunidade acadêmica. O papel das estruturas sociais e a sua influência sob as concepções de saúde mental ganharam um papel de destaque ao pensarmos as relações sujeito-instituição.

Na busca pela compreensão do período é fundamental para as comunidades de pesquisa considerar o impacto da falta interação entre os sujeitos, encontramos aqui um movimento inverso ao natural, ou seja, a impossibilidade do momento do encontro é um elemento a ser considerado nas análises. Isso remete à motivação acadêmica e ao engajamento, especialmente para os que ingressaram na universidade no ERE, principalmente por não compreenderem a dinâmica de funcionamento do espaço universitário nesse momento particular da história. Criar e manter o sentimento de pertencimento e engajamento se torna uma dinâmica, na maior parte dos casos, inimaginável.

Indubitavelmente, levando em conta os aspectos citados, é inegável que a pandemia modificou o corpo social, conseqüentemente as instituições de ensino não saíram ilesas desse período. As IES foram obrigadas a enfrentar os elementos que marcam o sistema educacional brasileiro, como o conjunto de desigualdades e vulnerabilidades que são alinhados a um processo sistêmico de exclusão social. O ERE foi essencialmente marcado por esses processos que atravessam a dimensão educacional e atingem a vida dos alunos em distintas nuances.

As múltiplas experiências do ensino remoto emergencial foram fundamentalmente definidas em torno das condições materiais, como indica o gráfico 1, 14% dos estudantes criticaram a inexistência ou impraticabilidade de condições que assegura sua permanência nos cursos, outrossim, reclamaram da falta de auxílios inclusivos que poderiam contribuir para o acesso às aulas, já que a realidade financeira do alunado é distinta, e a maioria é caracterizada pelo enfrentamento de barreiras que a falta de recursos impõe. O ERE acabou deixando ainda mais evidente as desigualdades educacionais, potencializando de alguma forma o distanciamento dos estudantes dos cursos de licenciatura da instituição do horizonte igualitário e emancipatório, as quais a qualidade social da educação emprega.

Nesse sentido, uma análise sob o olhar da qualidade social da educação na formação docente, mostra-se novamente indispensável, já que nos auxilia ao pensarmos políticas públicas e normativas institucionais que, ao menos, amenizem tais dificuldades na consecução dos objetivos educacionais pela apreensão dos estudantes. Os dados apresentados evidenciam a complexidade do fenômeno da qualidade da educação na

formação docente, especialmente se considerarmos a sua dimensão social para além dos processos de ensino-aprendizagem, mas também na consecução dos objetivos educacionais alinhados à formação humana.

Os elementos presentes nos dados produzidos evidenciam esse movimento formativo à luz da capacidade de compreender as complexidades sociais e emocionais dos sujeitos, uma compreensão aprofundada da diversidade, aliada a uma sensibilidade cultural, como potência no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas. A formação humana na formação de professores desempenha um papel vital na promoção da qualidade da educação, pois auxilia no estabelecimento de conexões significativas que enriquecem o ambiente de aprendizagem.

Referências

- ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, 2020, p. 348-365.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, 2004, p. 335-344.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- BELLONI, Isaura. Educação. In: BITTAR, Jorge (org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.
- BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 25/2020, de 27 de julho de 2020: dispõe sobre a regulamentação de ensino remoto emergencial (ERE)*. Disponível em: https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2020/08/Res-025-Ensino_remoto-Emergencial-ERE-versao-pagina.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.
- CAMINI, Lucia *et al.* *Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. *Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2000.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHAVES, Orlando Pulido. La cuestión de la calidad de la educación. *Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*, Santiago, n. 26, 2009, p. 1-11.
- DOZOL, Marlene de Souza. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 21, 1994, p. 105-118.
- FLACH, Simone de Fátima. Contribuições Para o Debate Sobre a Qualidade Social da Educação na Realidade Brasileira. *Contexto & Educação*, ano 27, n. 87, 2012, p. 4-25.
- FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

- FONTOURA, Julian; CORSETTI, Berenice. A centralidade no debate sobre a qualidade social da educação: a produção do conhecimento (2009-2019). *Revista Educere Et Educare*, Cascavel, v. 16, n. 40, 2021, p. 467-488.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 71-90.
- GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo: qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, 2013, p. 299-322.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. O direito à educação no contexto da pandemia (covid-19) no Brasil: projetos de formação em disputa. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, 2020, p. 94-117.
- LAVE, Jean; WENGER, Étienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, 2003, p. 191-211.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2011.
- OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. Educação superior no Brasil e desigualdades (1964-2019): entre construções e reformas. *Revista de Ciências do Estado*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2022, p. 1-25.
- PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, 2013, p. 596-613.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2013, p. 13-59.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 29, n. 78, 2009, p. 216-226.