



# **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE/COM QUALIDADE SOCIAL: A PERSPECTIVA DISCENTE NO CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Julian Silveira Diogo de  
Ávila Fontoura



Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE/COM QUALIDADE SOCIAL:**

*A PERSPECTIVA DISCENTE NO CONTEXTO  
EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR*

São Paulo  
Pragmatha  
2025

Pragmatha Editora  
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze  
Identidade Visual: Pragmatha  
Diagramação: Nieli Blota  
Copyright: Do Autor

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial  
sem a expressa autorização.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
F684f Fontoura, Julian Silveira Diogo de Ávila.  
A formação de professores de/com qualidade social: a perspectiva  
discente no contexto emergente da educação superior / Julian Silveira  
Diogo de Ávila Fontoura. -- São Paulo: Pragmatha, 2025.  
144 p. : il. (algumas color.) ; 14 x 21 cm.  
Inclui referências bibliográficas.  
ISBN 978-85-8434-246-4  
1.Professores – Formação. 2.Prática de ensino. 3.Ensino superior –  
Finalidades e objetivos. 4.Eficácia no ensino – Brasil. 5.Educação –  
Aspectos sociais – Brasil. 6.Ensino à distância. I.Título.

CDU 371.13  
CDD 370.71

Catalogação na publicação:  
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

## SUMÁRIO

<u>Prefácio.....</u>	<u>5</u>
<u>Apresentação.....</u>	<u>9</u>
<u>A Qualidade da Educação e os Arranjos na Polisssemia do Termo.....</u>	<u>12</u>
<u>A Qualidade Social da Educação: alguns Fundamen- tos.....</u>	<u>22</u>
<u>A Qualidade no Contexto do Ensino Remoto Emergencial na UFRGS .....</u>	<u>38</u>
<u>A Qualidade Social e Dimensões Estruturantes na Forma- ção de Professores.....</u>	<u>66</u>
<u>O Contexto Emergente da Educação Superior na Formação de Professores de/com Qualidade Social.....</u>	<u>103</u>
<u>E para [não] Concluir.....</u>	<u>121</u>
<u>Referências.....</u>	<u>133</u>

## PREFÁCIO

A discussão acerca da qualidade na educação faz parte de discursos de discursos políticos e permeiam as ações desenvolvidas no campo da educação. No entanto, o entendimento sobre qualidade da educação é complexo e controverso, visto que ao mesmo tempo em que se vincula aos resultados educacionais, também fundamenta o planejamento e as ações desenvolvidas.

A concepção que orienta a prática educativa pode expressar interesses hegemônicos ou em defesa de outra hegemonia. Por isso, é preciso entender a sociedade na qual a educação se desenvolve, seus pressupostos e as perspectivas de avanços futuros. Na atual forma de sociabilidade, a educação e sua qualidade, necessariamente expressam determinado modo de vida sob a qual se assentam as relações sociais, ou seja, estão vinculados à lógica capitalista, a qual se sustenta na exploração da classe trabalhadora.

Nessa sociedade, assim como ocorre no processo de produção, a qualidade da educação é a qualidade do produto resultante do processo educativo, ou seja, uma qualidade mensurada por meio de rankings que comparam e consideram a individualidade e a competitividade dos indivíduos. Ou seja, a meritocracia orienta a interpretação dos resultados educacionais.

Em que pese essa ser a perspectiva hegemônica de qualidade da educação, na contramão, há outra concepção que encontra alicerce nas reivindicações e necessidades de gru-

pos sociais comprometidos com a construção de uma sociedade livre, justa e igual. Essa concepção é denominada de qualidade social da educação.

A qualidade social da educação se situa no campo progressista, tendo a preocupação com a formação ampla dos estudantes, de forma que possam interferir e transformar a realidade em que vivem. Mas, para que isso aconteça, há um conjunto de elementos que precisam ser considerados e oferecidos às instituições de ensino e aos profissionais da educação, sem dos quais uma formação emancipatória se torna impossível.

É nesse contexto que se situa a presente obra, a qual procura avançar em relação ao simples debate sobre qualidade da educação inserindo a discussão no campo da formação de professores. Pensar e oferecer subsídios teóricos para o debate acerca da qualidade da educação na formação de professores não é tarefa fácil, mas o texto que ora se apresenta atende magistralmente aos objetivos perseguidos. Não é sem sentido o detour realizado pelo autor para esclarecer a polissemia do termo qualidade e colocar a qualidade social da educação no centro do debate, de modo que a questão permeia todas as reflexões apresentadas.

Ao apresentar os fundamentos da qualidade social da educação, o autor revisita importantes discussões a respeito da temática não a desvinculando da quantidade tão defendida em outras concepções. Sobre essa questão é importante lembrar o ensinamento de Gramsci (2004, p. 164), “na filosofia da práxis, a qualidade está sempre ligada à quantidade; aliás, talvez resida nessa ligação a sua parte mais original e fecunda”. Sob tal assertiva, o autor oferece ao leitor reflexões acerca de documentos normativos e ações governamentais que buscam a qualidade da educação e os articula com o debate sobre qualidade social.

Há ainda, o marco situacional do período pandêmico da Covid-19 no Brasil, o qual impactou na oferta educacional em todos os níveis e modalidades, deixando marcas profundas na formação dos estudantes. É nesse contexto que o ensino remoto emergencial, desenvolvido no ensino superior se torna central para o debate sobre a qualidade na formação de professores. Os dados e análises apresentadas demonstram de forma incontestável os impactos do momento vivido para a qualidade na formação dos estudantes, em especial para aqueles que estavam em formação para se tornarem professores.

Fatores pedagógicos, institucionais e sociais para a oferta da Educação Superior com qualidade social são tratados de forma clara, de modo a conduzir o leitor à reflexão sobre a importância de analisar radicalmente a realidade, especialmente quando a realidade é marcada pela desigualdade social, a qual, conseqüentemente, coloca parcela significativa da população em situação de vulnerabilidade.

Percebe-se ao longo do texto que a formação de professores é uma preocupação constante, de modo que essa formação não seja medíocre, tal como já nos alertou Gramsci (2006, p. 45) quando expressa que “um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos”. É por isso que a reflexão proposta no conjunto da obra é tão importante.

A adoção da qualidade social da educação como fio condutor de toda a obra, coloca a produção como manifesto em defesa não apenas do acesso, mas da permanência dos estudantes em espaço educativo, de modo que obtenham a formação mais ampla e profunda possível, garantindo que se formem como pessoas capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2006, p. 49).

Dessa forma, em síntese do autor, a obra demonstra o “compromisso contínuo e coletivo com a promoção da justiça social e da equidade na educação” (Fontoura, p. 131). Ao terminar a leitura da obra e situá-la no momento social e político brasileiro, um ímpeto revolucionário me invade ao pensar a formação de professores. É nesse contexto, que o alerta feito por Gramsci em 1919 se torna atual e necessário, especialmente para a classe trabalhadora, maior integrante dos cursos de formação de professores:

*Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.*

*Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.*

*Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.*

Somente com uma formação de qualidade social esse movimento se mostra possível. Agora, mais do que nunca, não basta ter conhecimento, é preciso utilizá-lo para transformar a realidade.

A obra que aqui se apresenta abre as portas para essa discussão...

*Profª Drª Simone de Fátima Flach  
Departamento de Educação  
Universidade Estadual de Ponta Grossa*



## APRESENTAÇÃO

A compreensão da complexidade das nuances da Educação exige de quem a avalia as ferramentas com a calibragem necessária ao tempo e ao contexto sob judice. Seria arguto da parte de quem se propõem a isso desconsiderar que o tempo não para e que os recortes feitos neste, principalmente para a análise da ideia de formação humana por meio do sistema educacional, pede a definição de qual sujeito e de qual sociedade se quer construir. Isso se torna mais forte e necessário, quando o que se está em perspectiva é a formação de professores em contextos de crise humanitária.

Ao longo do deleite proporcionado por este livro, cabe ao(à) leitor(a) ter em mente as seguintes perguntas: O que significa formar professores(as)? Qual o impacto dessa dita formação docente para o cotidiano brasileiro? De onde vêm e para onde pretendem caminhar os que estão imersos na formação inicial no âmbito das instituições de ensino superior públicas? Até que ponto os diversos contextos podem influenciar na dita “qualidade” da formação de um(a) professor(a) da Educação Básica?

Em meio a esse jogo de angústias e alegrias que o texto nos provoca, não se pode esquecer das possibilidades (re)interpretativas que Julian – ou Fontoura, para seguir o padrão acadêmico de menção do autor – possibilita aos diversos recantos de Brasil. Isso, porque todos nós vivenciamos a triste realidade pandêmica da Covid-19, marcada por luto irremediável, perdas irreparáveis e, especificamente no con-

texto tupiniquim, governabilidade nacional deplorável nas mãos de um presidente que vilipendiou os mais vulneráveis, chegando a proporcionar uma verdadeira necropolítica.

Ao debater o conceito de qualidade na educação, dando ênfase às disputas em torno do termo, se percebe o cuidado em pormenorizar a escalada do conflito entre os que defendem a “qualidade total” e a “qualidade socialmente referenciada”. Sendo a primeira, fruto de um essencialismo capitalista neoliberal, que advém da concepção de gestão voltada para o Mercado, e que ganhou força com a Teoria do Capital Humano, no pós década de 1960.

A segunda, por sua vez, vai na contramão do entendimento do indivíduo como etéreo das contradições próprias da sociabilidade Capitalista, identificando a posição dele na estrutura social como o resultado das desigualdades historicamente construídas em seu território. E, por este motivo, se denomina qualidade socialmente referenciada pelo fato de que, por meio da Educação, se deve perseguir um padrão de diminuição paulatina das desigualdades cunhadas pelas relações humanas desde que deixamos de viver em comunidade.

O que é apontado pelo autor, portanto, é a capacidade de no âmbito da formação de professores reconhecermos as desigualdades sociais existentes com o objetivo de, apenas após isso, criar mecanismos para superá-las. E, essa superação, não se daria no vazio, mas, pelo contrário, se daria nas contradições desveladas, em muitos dos casos, por grandes catástrofes da humanidade: como a Pandemia de COVID-19. Acrescenta-se que o texto nos serve de aviso para que não esperemos eventos com tais proporções para tomarmos atitudes visando a prática da qualidade socialmente referenciada. Porém, que hajamos enquanto nos resta o sentido de humanidade.

Os desafios que marcaram a vida dos professores em formação ao longo do período do ensino remoto emergencial, abrangeram variados aspectos, por isso destaco alguns que valem a pena dar ênfase: desafios tecnológicos, desafios pessoais e de saúde e desafios de ordem material. Além destes, sobressaltam os desafios pedagógicos, que se ramificam em dimensão curricular, metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação. Mais do que apontar a existência deles, cabe sermos arguidos a refletir sobre qual deve ser norte formativo daqueles(as) que passam pela universidade como estudantes dos cursos de Licenciatura.

O que mais poderíamos falar sobre o texto? Qual outro aspecto poderia ser sobrelevado acerca dos arrebatamentos promovidos pela ideia de qualidade respeitosa e condizente à luta contra as desigualdades matizadas nos “Brasis”? Sob que ótica veremos a formação de professores em contextos de crise, após lermos esse texto? Por onde iremos querer transitar, nessa vasta terra de encantos e desencantos que é a Educação?

A criação dessas respostas – ou o desabrochamento de novas perguntas – se dará por todos(as) que mergulharem no mar intitulado *“A formação de professores de/com qualidade social: a perspectiva discente no contexto emergente da Educação Superior”*. Boa leitura!

*Prof. Dr. Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos*  
*Departamento de Política e Gestão da Educação*  
*Centro de Educação - Universidade Federal de Pernambuco*

## A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS ARRANJOS NA POLISSEMIA DO TERMO

A qualidade da educação torna-se uma questão premente considerando a importância dos esforços coordenados entre o Estado e os agentes “reguladores”, como os organismos internacionais/multilaterais, na promoção de uma educação capaz de atender às demandas locais e regionais do mercado de trabalho (Dourado; Oliveira, 2009). Além disso, é necessário considerar a formação dos indivíduos diante do avanço tecnológico, bem como a (re)significação do papel das instituições de ensino na sociedade contemporânea.

O conceito de qualidade surge em um ambiente distinto do educacional, emergindo do cenário mercantil-administrativo, onde é amplamente considerado como algo que impacta positivamente a vida das organizações e de cada indivíduo (Gomes, 2004). No contexto empresarial, um produto é considerado de qualidade quando cumpre sua função conforme o esperado. Essa noção resulta da aplicação de conhecimentos técnicos e da experiência na implementação dessas técnicas em organizações comerciais. Essa abordagem é alimentada pela demanda do mundo e do mercado de trabalho, dentro de um sistema de produção de bens e serviços.

Na língua portuguesa, qualidade é traduzida como uma propriedade inerente a um objeto ou a um ser, uma característica positiva, uma condição ou uma categoria (Geiger, 2011). O termo qualidade deriva do latim *qualitas*, cuja ori-

gem mais profunda remonta ao grego *poiótês*, que significa “um título definidor de uma categorização ou classificação”, refere-se a um atributo distintivo de um bem que apresenta uma característica particular além da comum (Cury, 2010, p. 15).

Quando aplicada ao contexto educacional, a qualidade passa por uma (re)significação, pois alinha-se aos propósitos da educação, como destacado por Gusmão (2013). Falar sobre qualidade nesse cenário implica necessariamente fazer juízos de valor sobre aspectos ou resultados do processo educativo, bem como sobre os objetivos educacionais, como afirma o autor. Esses juízos são sempre formulados por sujeitos e, ao expressarem um julgamento, remetem a termos comparativos.

(...) uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos. Aqui, a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir fins. Mas é possível considerar má (de baixa qualidade) a educação cujos fins são tidos como inadequados. No uso como indicação positiva ou negativa, melhorar a qualidade da educação, de forma óbvia, seria tornar a educação “melhor”, aproximando-a de suas finalidades primordiais. É evidente que, variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade. Mantendo-se constantes tais finalidades, podem modificar-se igualmente as referências de qualidade. Essas passam a se circunscrever aos meios empregados (Gusmão, 2013, p. 301).

Esse movimento evidencia a noção de qualidade presente no conceito como algo socialmente construído, o que significa que é um objeto de disputa, estabelecido a partir da relação entre os sujeitos e aquilo que está sendo qualificado, como é o caso da educação (Silva, 2008; Cury, 2010). Trata-se não de uma propriedade a ser identificado e apreendido na realidade, mas de um julgamento de valor baseado na

concepção que se tem da própria qualidade. Nesse sentido, a qualidade está sujeita à não neutralidade, pois está intrinsecamente ligada a uma série de arranjos e interesses que evidenciam a ambiguidade e a contradição natural presente em seu uso (Risopatrón, 1991).

A qualidade da educação torna-se um conceito central nos debates, sendo um dos pilares da política educacional nos países da América Latina (Casassus, 2007). No Brasil, nos anos 1980, esse debate emergiu no contexto do processo de redemocratização. Inicialmente, os esforços estatais concentraram-se na ampliação do acesso à educação, que foi considerada a principal bandeira da democratização (Campos, 2000).

A centralidade das discussões sobre a qualidade da educação evolui gradualmente no cenário do nosso país, respondendo às demandas sociais dos diferentes momentos históricos da sociedade. Como observa Gusmão (2013), a priorização da universalização do ensino historicamente relegado a qualidade a um segundo plano, em favor da expansão do acesso educacional para os segmentos sociais historicamente marginalizados.

A ampliação do acesso às instituições de ensino e a promoção da qualidade das unidades educacionais assumiram dimensões antagônicas, especialmente em um contexto em que a qualidade era vista como algo destinado às elites, enquanto os menos favorecidos lutavam para simplesmente ter acesso à educação. Essa dicotomia entre acesso e qualidade revela uma tensão estrutural nas políticas educacionais, onde a expansão do acesso nem sempre se traduziu em melhorias significativas na qualidade do ensino.

Em muitos casos, a massificação do acesso às instituições de ensino resultou em salas de aula superlotadas, falta de

recursos e infraestruturas inadequadas, o que comprometeu a experiência educacional dos alunos. Enquanto as instituições mais privilegiadas continuaram a oferecer ensino de alta qualidade, os estudantes de contextos menos favorecidos enfrentaram barreiras que dificultaram seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Essa situação demanda uma reavaliação das políticas educacionais, enfatizando a necessidade de garantir que o acesso à educação de qualidade seja um direito universal, não restrito a uma elite.

Para isso, é imprescindível que as políticas públicas se concentrem na melhoria das condições das unidades educacionais em todas as esferas, promovendo a equidade na distribuição de recursos e oportunidades. Investimentos em formação docente, desenvolvimento de currículos inclusivos e oferta de suporte socioemocional são fundamentais para que a educação cumpra sua função de transformação social, permitindo que todos os alunos, independentemente de sua origem, tenham acesso a um ensino que não apenas os receba, mas que também os prepare para os desafios do futuro.

Surge assim um novo debate nacional, a tensão entre qualidade e quantidade, uma provocação da relação entre a ampliação do acesso à educação e a manutenção de padrões pedagógicos elevados (Azanha, 2004). Essa disputa enfrentou grande resistência da sociedade, incluindo os professores, os governos e os pesquisadores do campo da educação, com o argumento de que a expansão da educação resultaria na deterioração da qualidade do ensino.

Dessa forma, a relação entre qualidade e quantidade começou a ser explorada no cenário nacional, tanto por meio do clamor social e representação política quanto no debate acadêmico, como aponta Flach (2005; 2012). Os conceitos

de qualidade e quantidade estão entrelaçados no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, cada um fazendo parte do outro e das reivindicações das demandas educacionais não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina (Dias; Mariano; Cunha, 2017).

É crucial compreendermos a forma interligada na qual esses conceitos se apresentam, pois acabam representando a materialidade de um cenário educativo bastante complexo, ambos constituem faces de uma mesma realidade. Sob uma perspectiva dialética, é essencial compreender que os conceitos de qualidade e quantidade na educação não podem ser analisados isoladamente.

São elementos interligados que desempenham papéis fundamentais na compreensão do movimento histórico da educação brasileira<sup>1</sup>. Gramsci (1999) oferece uma visão marxista desse fenômeno, destacando como qualidade e quantidade se tornam inseparáveis, considerando as categorias de totalidade e contradição na análise dialógica. Isso nos permite uma compreensão mais próxima da realidade vivida pelos sujeitos, superando interpretações parciais e, por vezes, equivocadas.

(...) se todo agrupamento social é algo mais (e também algo diverso) da soma dos seus componentes, isto significa que a lei ou o princípio que explica o desenvolvimento da sociedade não pode ser uma lei física, já que nunca na física se sai da esfera da quantidade, a não ser por metáfo-

---

<sup>1</sup> As camadas que nos referimos dizem respeito aos momentos da história da educação, iniciando pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759), passando pela coexistência das vertentes pedagógicas religiosas e leigas (1759-1932), seguindo para o predomínio da pedagogia nova (1932-1969), indo em direção a uma pedagogia na concepção produtivista (1969-2001), chegando as novas configurações pedagógicas à luz dos processos tecnológicos (Saviani, 2019).



ra. Todavia, na filosofia da práxis, a qualidade está sempre ligada à quantidade; aliás, talvez resida nessa ligação a sua parte mais original e fecunda (GRAMSCI, 1999, p. 164).

A qualidade da educação é um conceito complexo, composto por uma série de fatores tanto internos quanto externos aos espaços de ensino. Esses fatores influenciam na sua percepção e operacionalização, refletindo os interesses dos diferentes agentes envolvidos. Dourado, Oliveira e Santos (2007) abordam esses aspectos da qualidade educacional em diversos níveis estruturais, a partir dos processos educativos em diferentes esferas de atuação e regulação.

A qualidade da educação, conforme discutido por Dourado, Oliveira e Santos (2007), envolve uma análise abrangente que considera múltiplos níveis e dimensões. Essa complexidade se deve à inter-relação de fatores internos, como a formação e a prática dos professores, a infraestrutura das instituições e os recursos pedagógicos disponíveis, com fatores externos, como as políticas educacionais, as condições socioeconômicas das comunidades e as expectativas da sociedade.

Destacam ainda que a percepção da qualidade educacional é moldada pelos interesses e experiências dos diversos agentes, incluindo alunos, pais, educadores e gestores. Cada um desses grupos traz uma perspectiva única que influencia a forma como a qualidade é entendida e avaliada. Por exemplo, enquanto alguns podem priorizar a excelência acadêmica, outros podem valorizar aspectos como a inclusão, o desenvolvimento socioemocional ou a relevância cultural do currículo.

Além disso, a operacionalização da qualidade educacional requer um entendimento profundo dos contextos específicos em que os processos de ensino e aprendizagem

ocorrem. Isso implica na necessidade de políticas públicas que não apenas promovam acesso, mas que também garantam condições adequadas para que todos os alunos possam desenvolver seu potencial plenamente. Em última análise, a qualidade da educação deve ser vista como um compromisso coletivo, que envolve a colaboração de todos os envolvidos para construir um sistema educacional que atenda às necessidades e aspirações de toda a sociedade.

Os autores ainda apontam a existência de fatores externos relacionados à qualidade a partir da dimensão socioeconômica e cultural dos membros da comunidade, incluindo o capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes. Isso também abarca a implementação de políticas públicas para lidar com questões como fome, drogas e violência, bem como programas que promovam o desenvolvimento econômico e cultural. Além disso, é essencial considerar a trajetória e a identidade individual e social dos estudantes para garantir seu desenvolvimento integral.

Por outro lado, encontramos a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias educacionais está ligada à definição e à garantia de padrões mínimos de qualidade, como a igualdade de acesso às instituições de ensino e a efetivação de diretrizes educacionais nacionais. Isso inclui o desenvolvimento de sistemas de avaliação para melhorar a gestão educacional e garantir a melhoria da aprendizagem, bem como a implementação de programas suplementares e de apoio pedagógico.

Já na compreensão de fatores internos, Dourado, Oliveira e Santos (2007) indicam aspectos relacionados às condições de oferta do ensino, que operam no nível do sistema educacional e da própria instituição. Isso engloba a atenção dedicada ao ambiente educativo, garantindo espaços ade-

quadros para atividades de ensino, lazer, recreação, práticas esportivas e culturais. Também inclui a disponibilidade e qualidade dos equipamentos, serviços de apoio e orientação aos estudantes, bem como a acessibilidade e atendimento para pessoas com necessidades especiais.

A noção de qualidade passou a ser predominantemente associada a indicadores que operam como medidas diretas, buscando padronizar o alcance das ações destinadas a melhorar a qualidade da educação dentro de um conjunto de ferramentas institucionais. No entanto, essa perspectiva quantitativa, embora forneça uma base importante para a avaliação e monitoramento, muitas vezes negligencia aspectos qualitativos essenciais da educação.

Essa abordagem revela a complexidade do conceito de qualidade da educação no contexto do sistema educacional brasileiro. Ao longo da segunda metade do século XX (Saviani, 2004), a qualidade da educação emergiu como uma demanda social crucial, exigindo adaptações nas práticas e nos discursos políticos. Essa concepção mais ampla exige uma mudança de paradigma, tanto nas políticas educacionais e institucionais quanto nas práticas pedagógicas e na própria formação de professores. É imprescindível que os arranjos políticos e institucionais promovam não apenas a melhoria dos indicadores de desempenho, mas também a criação de ambientes de aprendizagem que sejam estimulantes, inclusivos e relevantes para as necessidades e realidades dos estudantes brasileiros.

Isso implica investimentos não apenas em infraestrutura física, mas também em formação continuada de professores, currículos flexíveis e recursos educacionais adequados. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade para todos. Importante considerar, no contemporâ-

neo, o impacto da pandemia de covid-19 trouxe à tona novos desafios (e perspectivas) para a qualidade da educação na sua relação com a formação docente.

O ERE adotado em muitas partes do mundo durante o período de distanciamento social, evidenciou a necessidade dos professores estarem preparados para utilizar não apenas eficazmente as tecnologias digitais e desenvolver estratégias de ensino adaptativas. Mas também desvelou as profundas desigualdades de acesso e as vulnerabilidades enfrentadas por muitos estudantes e professores. O ERE implementado globalmente durante o distanciamento social destacado, de forma contundente, a importância dos professores estarem capacitados para utilizar tecnologias digitais de maneira eficaz e para desenvolver estratégias de ensino adaptativas. No entanto, essa transição abrupta também revelou profundas desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e à internet, expondo as vulnerabilidades que muitos estudantes e professores enfrentam.

Nesse contexto, a perspectiva humanística da formação de professores se torna ainda mais relevante. É fundamental que os educadores estejam sensibilizados para as necessidades individuais e coletivas de seus alunos, cultivando empatia, compaixão e solidariedade. Isso implica não apenas fornecer suporte acadêmico, mas também reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e trajetórias de vida dos estudantes.

Além disso, a formação de professores deve incorporar uma abordagem crítica e reflexiva sobre as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade e se refletem no contexto educacional. Os futuros professores precisam ser preparados para identificar e enfrentar os sistemas de opressão e exclusão que perpetuam as disparidades de acesso e

aprendizagem. Ao adotar uma abordagem humanística e comprometida com a justiça social, os professores podem desempenhar um papel fundamental no combate às desigualdades e na promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Ao reconhecer a dignidade e o potencial de cada estudantes, independentemente de suas circunstâncias, os educadores podem contribuir para a construção de um mundo mais justo e solidário. Investir na formação de professores de/ com qualidade também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais resiliente e preparada para enfrentar os desafios do futuro. Na condição da importância dos professores como agentes de transformação, é possível criar as condições necessárias para uma educação de qualidade social que promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes, mesmo em tempos de incerteza e mudança.

## A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO: ALGUNS FUNDAMENTOS

A qualidade da educação torna-se uma questão premente considerando a importância dos esforços coordenados entre o Estado e os agentes “reguladores”, como os organismos internacionais/multilaterais<sup>1</sup>, na promoção de uma educação capaz de atender às demandas locais e regionais do mercado de trabalho (Dourado; Oliveira, 2009). Além disso, é necessário considerar a necessidade de formação dos indivíduos diante do avanço tecnológico, bem como a (re)significação do papel das instituições de ensino na sociedade contemporânea.

---

<sup>1</sup> São instituições que surgiram para promover a cooperação global entre países, abordando desafios comuns. No entanto, uma perspectiva crítica revela que muitas vezes essas organizações refletem e perpetuam desigualdades estruturais, privilegiando as nações mais poderosas em detrimento das mais vulneráveis. Isso pode resultar em políticas que favorecem interesses dominantes e perpetuam relações neocoloniais. Alguns exemplos: Nações Unidas (ONU), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização dos Estados Americanos (OEA), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Banco Europeu para Reconstrução e Desenvolvimento (BERD), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Internacional do Trabalho (OIT). Ver mais em: MOROSINI, M. C.; NEZ, E. de.; WOICOLES-CO, V. G. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 116, p. 813–836, jul. 2022.

Na esfera da Educação Superior, a exemplo da pandemia de Covid-19, surgiu a necessidade de adaptação e inovação por parte das instituições de ensino em todo o mundo, no sentido de enfrentar o desafio da oferta de experiências educacionais de qualidade, mantendo a segurança e a acessibilidade. O ERE, nesse cenário, surge como uma possibilidade, uma solução temporária no enfrentamento da questão, todavia, tencionou a reflexão sobre a importância de repensar os modelos convencionais de aprendizagem, a própria organização dos processos educativos e as dinâmicas institucionais.

A partir desse momento da história, pensar na qualidade educacional na Educação Superior significaria pensar em uma abordagem mais flexível e inclusiva, incorporando tecnologias digitais de forma eficaz e garantindo que todos os estudantes tenham acesso a recursos e suporte adequados para o aprendizado à distância. Além disso, como herança do período pandêmico, surge a necessidade do desenvolvimento de habilidades relevantes para o mundo do trabalho em um contexto global em constante mudança, incentivando uma abordagem mais prática e orientada para o futuro na Educação Superior.

No contexto da complexidade inerente aos sistemas educacionais contemporâneos, a busca pela qualidade na educação demanda uma reestruturação paradigmática. A mensuração de resultados através de métricas estatísticas, embora relevante, mostra-se insuficiente para abarcar a multidimensionalidade do conceito de qualidade. Assim, emerge a necessidade de uma abordagem holística, que transcenda a mera quantificação de indicadores e incorpore as demandas sociais na construção de um projeto educacional mais efetivo.

Essa perspectiva, denominada *qualidade social da educação*, pressupõe a construção de um currículo que vá além da transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, contemplando a formação de valores éticos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de atuação em prol do bem comum.

Trata-se, portanto, de um conceito multifacetado, que exige a articulação de diversos atores sociais na busca por uma educação mais justa e equitativa. A qualidade social da educação difere das outras concepções de qualidade, pois se baseia em uma perspectiva transformadora, na qual o foco está nos sujeitos e nos processos formativos potencializados pela participação, pelo senso de coletividade e pela visão da educação como um bem público (Belloni, 2003; Campos, 2000; Chaves, 2009; Flach, 2012; Gusmão, 2013).

Silva (2009) contribui para essa compreensão ao destacar que a “qualidade” deixa de ser apenas uma noção econômica e gradualmente passa a incorporar o aspecto “social”, aproximando-se mais efetivamente de outros conceitos provenientes do campo educacional. Entendemos assim a qualidade social como um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que permeiam o modo de vida e as expectativas dos sujeitos em relação à educação e seus processos.

Isso envolve a compreensão das políticas governamentais e institucionais, de projetos sociais e ambientais em seu contexto político, na luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e pela valorização dos profissionais da educação. Trata-se de transformar os espaços físicos em locais de aprendizagem significativa e de vivências verdadeiramente democráticas. A transformação dos espaços físicos em ambientes de aprendizagem implica em projetar



escolas que não sejam apenas locais de “transmissão” de conhecimento, mas que promovam experiências educacionais enriquecedoras e interativas. Isso envolve a criação de ambientes que incentivam o diálogo, a colaboração e a participação

A noção de qualidade da educação é inerentemente polissêmica e difícil tradução em termos essenciais ou absolutos, não se limitado a um conceito neutro, mas sim assume diversos significados (Gusmão, 2013). O termo é frequentemente utilizado como um objeto de apreensão direta, sugerindo que sua aceção é absoluta e que basta identificá-la e compreendê-la. No entanto, como observa Silva (2009), muitas vezes o termo é utilizado de forma equivocada, como se a noção de qualidade já estivesse definida, bastando alcançá-la ou, em alguns casos, simplesmente afirmar sua inegável presença ou ausência.

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, p. 1, 2001).

A qualidade da educação é percebida, no Brasil, a partir de diversas perspectivas, passando pela noção de qualidade da educação atrelada aos problemas que afetavam a permanência dos alunos na escola pública (Campos, 2000), a qualidade pensada a partir do desenvolvimento de projetos de políticas públicas educativas financiadas por organismos internacionais (Passone, 2013), a qualidade relacionava in-

timamente aos processos de democratização associada ao acesso à escola e a reivindicação de uma escola pública para todos (Azanha, 2004), a qualidade a partir do desempenho de alunos, professores, escolas e sistemas de ensino (Beisiegel, 2006), a qualidade percebida à luz das oportunidades educacionais oferecidas aos sujeitos da escola (Oliveira, 2007) e a qualidade da educação como componente do direito à educação (Chaves, 2009).

Campos (2000), Oliveira e Araújo (2005), e Campos e Haddad (2006) apontam que, no Brasil, a questão da qualidade da educação está imbricada à influência da crise do Estado e pela adoção de políticas de ajuste econômico implementadas na segunda metade da década de 1980. Não podemos desconsiderar que neste período tivemos um aumento significativo do contingente do alunado dos Sistemas de Educação no país, momento este onde existia uma demanda real de aumento de verbas para a educação.

Deste movimento “gerou-se uma contradição entre os objetivos de melhoria e a disponibilidade de dinheiro para alcançá-los” (Gusmão, 2013, p. 303). Desta forma, dos elementos que citamos anteriormente sobre a percepção da qualidade da educação frente aos diferentes Sistemas Educativos no âmbito do Sistema Federativo, um nos chama a atenção de maneira bastante especial: qualidade da educação como componente do direito à educação. Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 15) oferecem uma visão esclarecedora do que é a qualidade social da educação, ao defini-la como um processo de atualização “histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária”, articulada a políticas públicas setoriais na perspectiva da inclusão e do resgate social.

A qualidade na educação, à luz da qualidade social, capacita os indivíduos a exercerem efetivamente a cidadania e

a democracia neste país, caracterizado pela vasta desigualdade social e educacional, superando a perspectiva utilitarista da qualidade que tem sido internalizada no meio educacional (Flach, 2012). Isso ocorre devido a abordagem da qualidade social da educação se concentrar em promover os objetivos sociais das instituições de ensino, em oposição ao modelo que prioriza exclusivamente os interesses de mercado.

Gestada no interior dos movimentos populares, a nova concepção acerca da qualidade em educação – a qualidade social – forma-se e direciona inúmeras discussões a respeito do tema, em contraposição à qualidade total de cunho empresarial. Essa discussão ganha importância no âmbito da escola pública, indicando novos caminhos para o entendimento sobre a organização pedagógica e política da educação (Flach, 2012, p. 9).

A qualidade social da educação não se opõe à mensuração métrica da qualidade, mas sim complementa essa abordagem, na verdade, a qualidade da educação, em todas as suas diversas dimensões, se baseia em uma variedade de indicadores que representam variáveis operacionais. Esses indicadores possibilitam uma construção métrica direta de elementos fundamentais para a formulação de políticas públicas, elaboração de planos de ação, implementação de programas educacionais, alocação de recursos e até mesmo para rankings.

Na educação básica, por exemplo, a qualidade é avaliada por meio de exames que medem as competências e habilidades dos alunos, como o Prova Brasil, onde a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática é utilizada como referência. Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) relaciona essa proficiência com a taxa de aprovação, considerando tanto o desempenho dos alunos quanto o fluxo escolar.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também é um importante instrumento de avaliação, onde a qualidade é entendida pela proficiência dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento, bem como pela redação. Esses mecanismos de avaliação são cruciais para uma compreensão abrangente da qualidade da educação e para embasar medidas eficazes de melhoria. O ENEM, enquanto política pública, desempenha um papel fundamental na avaliação da qualidade da educação no Brasil, pois não mede apenas a proficiência dos estudantes em diversas áreas do conhecimento, mas também disponibiliza habilidades de escrita por meio da redação. Essa abordagem abrangente permite que você tenha uma visão mais completa do desempenho acadêmico dos alunos, indo além das simples notas e resultados em disciplinas isoladas.

Os dados produzidos pelo ENEM são essenciais para identificar padrões e lacunas no aprendizado, fornecendo informações valiosas para gestores educacionais e formuladores de políticas. Essas informações embasam decisões e estratégias de melhoria que atendem às necessidades podem ser específicas de diferentes grupos de estudantes, contribuindo para um sistema educacional mais equitativo.

A Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é responsável por mensurar a qualidade da Educação Superior por meio de um conjunto complexo de indicadores. Esse sistema concentra seus esforços na avaliação de três dimensões principais: as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Através dessa abordagem, o SINAES busca promover a melhoria contínua da Educação Superior no Brasil, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a qualidade e a equidade no acesso à educação. Além disso, a ava-

liação realizada pelo SINAES é fundamental para a transparência e a prestação de contas das instituições de ensino, incentivando-a a buscar constantemente a excelência em seus processos e resultados.

A avaliação das instituições de ensino considera diversos aspectos, como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão institucional, corpo docente e infraestrutura, com critérios que incluem missão institucional, plano de desenvolvimento, políticas educacionais, comunicação, gestão de pessoal, infraestrutura e sustentabilidade financeira. Os cursos são avaliados pela organização didático-pedagógica, perfil docente e instalações físicas. A avaliação dos estudantes ocorre através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), uma prova aplicada periodicamente ao longo do curso, composta por formação geral e específica, indicando qualidade através do desempenho dos alunos tanto na formação geral quanto na específica (Bravo, et al. 2022).

Em linhas gerais, a qualidade pode ser expressa de diversas maneiras, considerando diferentes eixos e dimensões, na elaboração de indicadores robustos, é importante levar em conta diversos aspectos, como a gestão e as políticas de Educação Superior da instituição, os processos de internacionalização, a formação e desenvolvimento profissional dos professores, a inovação pedagógica para atender às demandas de formação profissional e a integração entre pesquisa, ensino e extensão.

Assim podemos indicar como fundamentos da qualidade social da educação, aspectos fornecem uma visão mais completa da qualidade da Educação Superior e ajudam a orientar as políticas e práticas educacionais de forma mais eficaz (Mitchell, 1996; Morosini, 2009; Franco, Afonso, Longhi, 2001; Leite, Fernandes, 2016).

**Acesso equitativo:** Este fundamento da qualidade social da educação preconiza a universalidade do acesso às oportunidades educacionais, independentemente das disparidades socioeconômicas, demográficas ou culturais. Ele enfatiza a necessidade de políticas e práticas educacionais que garantam a inclusão de todos os membros da sociedade, promovendo assim a igualdade de oportunidades educacionais.

**Inclusão e diversidade:** Este princípio defende a criação de ambientes educacionais inclusivos que reconheçam, valorizem e respeitem a diversidade de identidades, experiências e perspectivas dos alunos. Ele destaca a importância de promover uma cultura institucional que celebre a pluralidade e que crie condições para a participação ativa e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

**Pertinência e relevância:** Este fundamento enfatiza a importância de uma educação que esteja alinhada com as demandas e desafios contemporâneos, fornecendo aos estudantes as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os complexos problemas do mundo atual. Ele resalta a necessidade de currículos e práticas pedagógicas que sejam significativos e contextualizados, preparando os alunos para uma participação efetiva na sociedade.

**Participação e democracia:** Este princípio advoga pela promoção da participação ativa e engajamento democrático de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo alunos, pais, professores e comunidades. Ele destaca a importância de uma gestão escolar participativa, baseada no diálogo, na colaboração e na responsabilidade compartilhada, visando assim fortalecer a democracia e a cidadania.

**Equidade na aprendizagem:** Este fundamento busca assegurar a equidade no acesso aos recursos educacionais

e oportunidades de aprendizagem, a fim de minimizar as disparidades de desempenho entre diferentes grupos de alunos. Ele destaca a importância de políticas e práticas que ofereçam apoio adicional aos alunos em situação de vulnerabilidade, promovendo assim a justiça educacional e social.

**Qualificação e valorização dos profissionais da educação:** Este princípio reconhece o papel fundamental dos professores na promoção da qualidade educacional e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ele enfatiza a necessidade de investimentos na formação inicial e contínua dos educadores, bem como o reconhecimento e valorização de sua profissão, visando assim garantir a excelência e o comprometimento dos profissionais da educação.

**Distribuição e alocação de recursos:** Este fundamento enfatiza a importância da utilização eficiente e equitativa dos recursos financeiros no sistema educacional. Ele destaca a necessidade de políticas e práticas que garantam uma distribuição justa e transparente dos recursos, priorizando áreas e populações mais necessitadas. Além disso, ressalta a importância de estratégias de gestão financeira que promovam a eficácia e a sustentabilidade dos investimentos em educação, visando assim maximizar os benefícios para todos os estudantes e para a sociedade como um todo.

No panorama educacional contemporâneo, marcado pela crescente influência de fatores externos à sua natureza formativa, a busca pela qualidade se apresenta como um desafio multifacetado. A intensificação da mercantilização da sociedade impõe à educação uma lógica de mercado, que frequentemente se manifesta em práticas que priorizam a eficiência e a produtividade em detrimento da formação integral do indivíduo. Assim, a qualidade da educação não pode ser compreendida apenas em termos de indicadores

de desempenho e resultados quantitativos, mas deve abranger também a formação integral do estudante. A mercantilização da educação muitas vezes leva à priorização de modelos que visam maximizar os lucros e atender à demanda do mercado, o que pode comprometer aspectos essenciais da educação, como a reflexão crítica, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.

Nesse contexto, o conceito de qualidade social da educação emerge como um contraponto a essa visão reducionista, advogando por uma abordagem que valorize a formação cidadã e a participação ativa na sociedade. Cabe ressaltar que uma das principais ameaças à qualidade social da educação reside na disseminação do conceito de qualidade total, enraizado no paradigma mercantil e, por vezes, internalizado pelas próprias instituições de ensino. Enquanto a qualidade total tende a tratar a educação como um produto, sujeito às leis de mercado, a mercantilização atribui um valor monetário a todos os aspectos da vida social, incluindo um direito fundamental como a educação.

Essa lógica, além de comprometer a democratização do acesso ao conhecimento, pode levar à padronização dos processos de ensino-aprendizagem e à desvalorização da diversidade cultural e social. A defesa da qualidade social da educação, portanto, implica em resistir à lógica mercantil e reafirmar o caráter público e emancipatório da educação. Trata-se de promover uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos e habilidades, visando à formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dentre as ameaças à qualidade social da educação, destaca-se o conceito de qualidade total, originário do paradigma



mercantil e, não raro, incorporado ao âmbito educacional. Essa concepção, que enxerga a educação como um produto a ser otimizado e padronizado, contrasta frontalmente com a noção de qualidade social, que busca valorizar a formação integral do indivíduo e seu papel na sociedade.

A qualidade total, ao tratar a educação como mercadoria, impõe a ela uma lógica de mercado que prioriza a eficiência e a produtividade em detrimento de outros aspectos fundamentais, como a diversidade cultural, o pensamento crítico e a formação cidadã. A mercantilização da educação, por sua vez, atribui um valor monetário a algo que deveria ser um direito universal, aprofundando desigualdades e restringindo o acesso ao conhecimento.

Esse conceito, frequentemente associado ao modelo japonês de administração de negócios (Herédia, 1997), é uma estratégia de planejamento e gestão empresarial que muitas vezes negligencia o processo histórico e contínuo de produção de diferentes conhecimentos que contribuem para a compreensão e realização da educação e da organização do sistema escolar.

Alves (2012) resume a diferença entre os conceitos de qualidade total e social ao entender que a qualidade total está diretamente ligada à gestão empresarial/mercadológica, com foco na qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho e na formação de mão de obra para o mercado globalizado. Por outro lado, a qualidade social prioriza a formação integral dos cidadãos, a participação da comunidade, a igualdade, a equidade e a justiça social. Esses dois paradigmas representam visões opostas sobre o papel e a natureza da educação na sociedade.

A mentalidade mercantilista pode estar presente tanto na universidade estatal quanto na universidade privada, tan-

to educação estatal quanto na educação privada. Trata-se de um conceito que reduz tudo a mercadoria, onde tudo pode ser comprado e vendido, onde tudo pode ser negociado. A verdadeira contradição não está entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil (Gadotti, 2013, p. 14).

As problemáticas que desafiam a legitimidade do papel da qualidade social da educação na formação dos sujeitos nos levam à reflexão sobre a responsabilidade social universitária, termo que por muito tempo foi utilizado para descrever essa qualidade. Historicamente, a responsabilidade social universitária foi relegada a um segundo plano no contexto das práticas desenvolvidas dentro das instituições de ensino<sup>2</sup>.

Muitas vezes associada às atividades de assistência social, voltadas para o atendimento das necessidades das populações carentes, uma vez que a máquina estatal, como um todo, não conseguia suprir a demanda por serviços básicos, nem garantir os direitos fundamentais necessários para uma efetiva cidadania.

A implementação da Lei Federal nº 10.861/04, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), trouxe uma nova perspectiva e relevância para a questão da responsabilidade social. No inciso III do artigo 3º desta lei, a responsabilidade social é considerada como uma condição integrante da dimensão institucional no processo de avaliação das instituições de Educação Superior.

---

<sup>2</sup> A responsabilidade social não é um fenômeno específico do campo da educação e, em especial da esfera universitária; é um conceito que tem vindo a ser desenvolvido nos campos das ciências políticas, da economia, da administração e da gestão, sobretudo no âmbito das reformas de Estado, dos sistemas econômicos e dos sistemas políticos (Ribeiro; Magalhaes, 2014, p. 137).

Essa responsabilidade é avaliada a partir da contribuição das instituições para a inclusão social, o desenvolvimento econômico e social, a preservação do meio ambiente, a promoção da memória cultural, a produção artística e a proteção do patrimônio cultural (Brasil, 2004). Calderon (2005), ao analisar a responsabilidade social universitária, destaca um vácuo deixado pela legislação, uma vez que sua definição, trazida pela força da lei, não estabelece um conceito preciso. Isso cria um espaço que merecia ser preenchido, onde a noção de assistencialismo não deveria prevalecer (Vallaeys, 2006).

As noções de qualidade social da educação e de responsabilidade social universitária estão intrinsecamente ligadas, fundamentadas na ideia de que o espaço universitário não só pode, mas deve, desempenhar um papel que transcende os limites de sua função tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento (Macedo, 2005).

“(...) a responsabilidade social assume, neste tempo presente, um novo perfil, que transcende o que era comumente denominado relevância social. A RSU forma o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação (conhecimento científico, tecnológico, humanístico e artístico) e as necessidades locais, nacionais e globais. Portanto, inclui uma gama de ações e processos cujo objetivo é responder às demandas do seu ambiente de maneira adequada e efetiva, especialmente do ponto de vista ético” (Herrera, 2009, p. 41).

Da mesma forma que a qualidade social da educação se fundamenta no compromisso social e na participação dos sujeitos como elementos essenciais para o fortalecimento dos processos democráticos, a responsabilidade social requer uma abordagem holística, que articule todas as partes da instituição em um projeto de promoção de princí-

pios éticos e desenvolvimento social equitativo e sustentável (Vallaeys, 2006, p. 39).

Assegurar a qualidade social da formação de professores emerge como uma necessidade premente em virtude de sua influência significativa na equidade e eficácia dos sistemas educacionais. Essa perspectiva não apenas busca mitigar disparidades socioeconômicas no acesso à educação, mas também visa preparar os educadores para lidar adequadamente com a diversidade de contextos e necessidades presentes nas salas de aula contemporâneas.

Tal abordagem visa não apenas à assimilação de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas que fomentem uma participação ativa e informada. Ademais, reconhece-se que a formação de professores orientada para a qualidade social desempenha um papel crucial na promoção da justiça social e na construção de uma sociedade mais democrática, ao empoderar os educadores como agentes de transformação social (Freire, 2019a).

As instituições de ensino responsáveis pela formação de professores desempenham um papel preponderante na promoção e implementação da reflexão sobre a qualidade social da educação, cabendo a essa instituição criar um ambiente propício para o debate e a análise crítica das questões sociais relevantes à educação, incorporando-as de maneira transversal em seus currículos formativos.

Ao priorizar uma formação que valoriza a inclusão, a equidade e a justiça social, as instituições de ensino podem contribuir significativamente para a ruptura do paradigma educacional tradicional, baseado na reprodução das exclusões e desigualdades. Ao invés de simplesmente “transmitir” conhecimentos, essa abordagem busca capacitar os educa-

dores a reconhecerem e superarem as barreiras que perpetuam a marginalização de determinados grupos sociais, promovendo uma educação mais democrática, participativa e transformadora.

Essa transformação da abordagem educacional é essencial para criar um ambiente que favoreça a diversidade e o respeito às diferenças. Ao priorizar a inclusão, a equidade e a justiça social, as instituições de ensino não apenas reformulam o conceito de qualidade educacional, mas também assumem um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa. Esse movimento relaciona-se com a capacitação dos educadores para que se tornem agentes de mudança. Isso significa oferecer formação continuada que os ajude a identificar e desafiar práticas e estruturas que perpetuam desigualdades, além de desenvolver metodologias que atendam às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles que historicamente foram marginalizados.

Portanto, ao adotar uma formação que valorize a inclusão e a justiça social, as instituições de ensino têm o potencial de romper com paradigmas tradicionais que sustentam a desigualdade e a exclusão. Essa mudança de paradigma é fundamental para a construção de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também promova a dignidade humana e o desenvolvimento integral de todos os indivíduos. Assim, a educação se torna um instrumento poderoso para a transformação social e a construção de um futuro mais equitativo.

## A QUALIDADE NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA UFRGS

No compreensão e no estímulo a um debate educacional centrado na discussão da qualidade da formação de professores, a partir das experiências educacionais emergentes da pandemia de Covid-19 no cenário do ERE surge a pesquisa “*O Fenômeno da Qualidade Social da Educação Superior: O Contexto Emergente na Perspectiva da Formação Docente*”<sup>1</sup>, com objetivo de compreender os movimentos institucionais de garantia e oferta da Educação Superior de/com qualidade social, na perspectiva de estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

A partir da utilização da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2011), sob as entrevistas e os questionários aplicados com os participantes da investigação, foi produzido um metatexto. Dentro da perspectiva metodológica-analítica que utilizamos, o metatexto se apresenta como o elemento que expressa os resultados da pesquisa, é uma reflexão crítica e explicativa sobre o próprio processo de análise. Ele descreve e analisa as escolhas metodológicas, teóricas e interpretativas feitas durante o próprio processo investigativo.

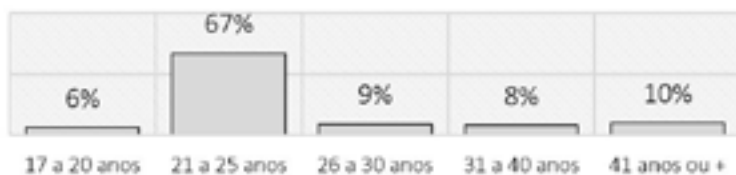
---

<sup>1</sup> Pesquisa cadastrada sob registro nº 43202, aprovada pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (COMPESQ/FACED/UFRGS), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 4522922.3.0000.5347 e comprovante nº 120294/2022 na Plataforma Brasil.

A função do metatexto é fornecer uma contextualização e uma compreensão mais profunda do trabalho realizado, permitindo que os leitores entendam não apenas o conteúdo do texto, mas também os processos e as decisões envolvidas em sua criação<sup>2</sup>.

No conjunto de informações de caracterização dos sujeitos de pesquisa, quanto à faixa etária, os estudantes respondentes se concentraram majoritariamente no estrato de 21 a 25 anos (66,7%). O menor percentual de respondentes ocupa o estrato entre 17 e 20 anos (6,3%). A distribuição completa está indicada no *gráfico 1*:

**Gráfico 1.** Distribuição da faixa etária dos estudantes de cursos de licenciatura da UFRGS participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) destaca-se no cenário nacional pela sua abrangente oferta de cursos de licenciatura, contemplando diversas áreas do conhecimento e modalidades de ensino, como presencial e a distância (EAD). Essa diversidade reflete o compromisso institucional em formar profissionais da educação qualificados e aptos a atuarem nos diferentes níveis e contextos do sistema educacional brasileiro.

<sup>2</sup> Além disso, o metatexto pode contribuir para a transparência e a credibilidade da pesquisa, ao demonstrar a reflexão crítica do autor sobre seu próprio trabalho, incluindo suas limitações e possíveis vieses (Moraes; Galianzi, 2011).

O projeto “*Banco de Dados das Licenciaturas da UFRGS*”, desenvolvido pelo Grupo de Trabalho DCNs e BNC-Formação, vinculado à Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN/UFRGS), da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFRGS), desvela a complexidade da formação docente na instituição. O estudo, que analisa detalhadamente os currículos dos cursos de licenciatura, identificando seus componentes curriculares, carga horária de cada disciplina e atividades práticas, permite uma compreensão aprofundada dos contornos da formação de professores na UFRGS, evidenciando a busca por um equilíbrio entre formação teórica, prática pedagógica e pesquisa.

A análise dos dados revela a preocupação da UFRGS com a formação integral do professor, demonstrada pela presença de disciplinas que abordam temas como a história da educação, as políticas educacionais, a psicologia da aprendizagem e as metodologias de ensino. Adicionalmente, os cursos de licenciatura oferecem diversas oportunidades de estágio supervisionado, propiciando aos futuros docentes a vivência da prática pedagógica em diferentes contextos escolares e a aquisição de experiência para enfrentar os desafios da profissão.

Outro ponto relevante na formação de professores na UFRGS é o incentivo à pesquisa, evidenciado pela existência de diversos grupos de pesquisa dedicados à educação, que desenvolvem projetos em áreas como educação inclusiva, educação ambiental, educação de jovens e adultos e formação de professores. Essa ênfase na pesquisa contribui para a formação de professores com perfil crítico, reflexivo e capazes de produzir conhecimento relevante para a área.

---

<sup>3</sup> Ver mais em: SHOLL, C. J.; SASSO, M. M.; SILVA, B. C. da. Projeto Banco de Dados das Licenciaturas UFRGS - Relatório Técnico. Coordenadoria das Licenciaturas – COORLICEN, 2023.

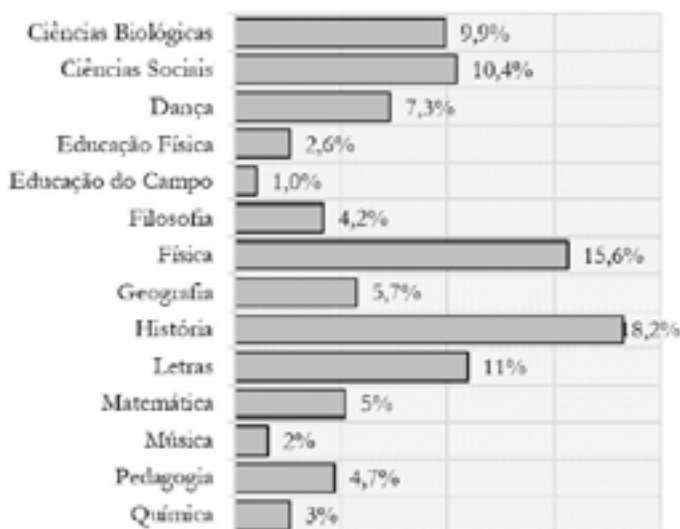


A UFRGS também se destaca pela sua atuação na formação continuada de professores, oferecendo cursos de pós-graduação lato e stricto sensu em diversas áreas da educação. Essa preocupação em acompanhar a trajetória profissional dos egressos demonstra o compromisso institucional com a qualidade da educação no país. Os cursos de licenciatura na universidade são desenvolvidos para preparar os estudantes para enfrentar os desafios e as complexidades do ambiente educacional atual.

Proporcionam uma base sólida em áreas específicas do conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem uma visão interdisciplinar e uma compreensão ampla das questões educacionais. A universidade oferece oportunidades de enriquecimento acadêmico, como programas de iniciação à docência, atividades de extensão, grupos de pesquisa e estágios em escolas e instituições educacionais.

Através das comissões de graduação da universidade, todos os cursos de licenciatura presenciais foram convidados a participar desta investigação, porém nem todos aderiram a pesquisa. Como podemos observar no *gráfico 2*, a maior adesão a investigação foi do curso de Licenciatura em História (18,2%), seguido do curso de Licenciatura em Física (15,6%) e do curso de Licenciatura em Letras (11%). O convite foi feito inicialmente as Comissões de Graduação dos cursos de licenciatura da instituição, e após concordância, foram enviados e-mails para os alunos que se encaixam no escopo da pesquisa.

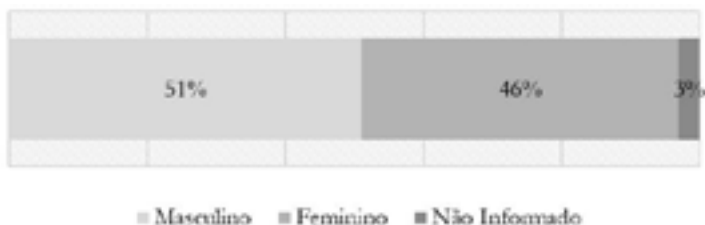
**Gráfico 2.** Distribuição dos cursos de licenciatura dos estudantes da UFRGS participantes da pesquisa.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

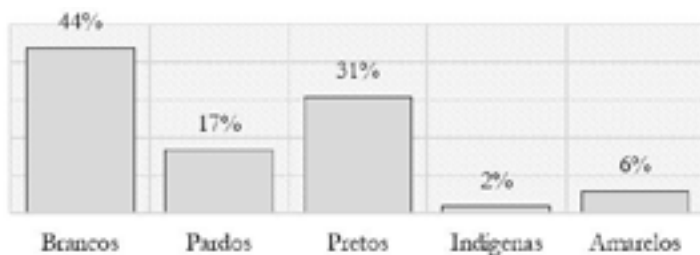
Podemos ainda indicar a construção de um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. No que diz respeito à identidade de gênero, a maioria dos estudantes se identifica como do gênero masculino, representando 51% da amostra, enquanto 46% se identificam como do gênero feminino. Além disso, 3% dos participantes optaram por não informar ou não se sentiram contemplados pelas opções de gênero disponíveis (*gráfico 3*). 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 (*gráfico 4*).

**Gráfico 3.** Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação a indicação de gênero.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

**Gráfico 4.** 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.

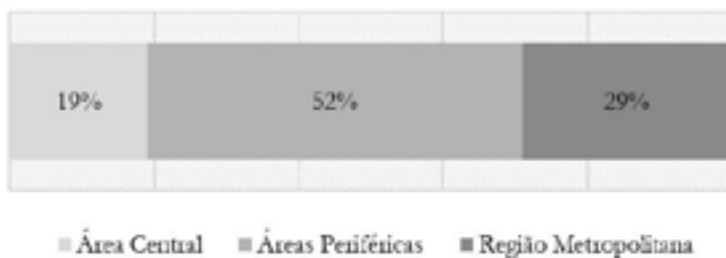
**Gráfico 5.** Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação a renda familiar per capita



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

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 (*Gráfico 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 (*Gráfico 6*).

**Gráfico 6.** Perfil dos estudantes participantes da investigação com relação a localização da sua moradia em função a distribuição das regiões da cidade e adjacências.



**Fonte:** Elaborado 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 de gênero 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.

A pandemia de Covid-19, com seu alcance global e impacto multissetorial, desencadeou uma crise de proporções inéditas no campo educacional. A interrupção das atividades presenciais e a consequente necessidade de adaptação ao ensino remoto provocaram uma disrupção nos processos de ensino-aprendizagem, expondo fragilidades estruturais e desigualdades preexistentes no sistema.

Conforme elucidado por Dias e Ramos (2022), a pandemia exacerbou a crise educacional, instaurando um período de desafios e incertezas para os diversos atores envolvidos: governos, instituições de ensino, docentes, discentes e famílias. A urgência em adaptar-se a novas tecnologias e metodologias de ensino, a carência de acesso à internet e a equipamentos adequados em muitos lares, a sobrecarga de trabalho docente e a dificuldade em manter o engajamento discente foram alguns dos obstáculos enfrentados nesse contexto.

A pandemia evidenciou a necessidade de repensar o modelo educacional vigente, buscando soluções inovadoras e inclusivas para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em cenários adversos. A superação dessa crise demandou uma ação conjunta e articulada entre os

diversos setores da sociedade, visando à construção de um sistema educacional mais resiliente, equitativo e capaz de atender às demandas do século XXI.

Cara, foi uma loucura total! A pandemia virou tudo de cabeça para baixo, né? Tivemos que aprender a lidar com aulas online, se virar nos estudos em casa, sem aquela interação presencial. Foi desafiador pra caramba! Alguns alunos até tiveram dificuldades com a internet, o que complicou mais ainda. Mas, no fim das contas, acho que essa fase vai deixar um monte de aprendizados para todo mundo, professores, alunos, todo mundo teve que se adaptar na marra (Estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia #FL45-8).

Embora a crise tenha se originado no âmbito da saúde pública, seus efeitos se propagaram para diversas esferas da vida social, atingindo a economia, as relações interpessoais e, de forma marcante, a educação. A necessidade de distanciamento social, medida crucial para conter a disseminação do vírus, impôs uma reconfiguração dos processos educacionais, com a tecnologia assumindo um papel central na mediação do ensino e da aprendizagem.

A ausência de uma atuação proativa por parte do Ministério da Educação (MEC) durante a pandemia de Covid-19<sup>4</sup> resultou em uma série de medidas e implementações heterogêneas e descoordenadas pelos sistemas e redes de ensino em todo o território nacional. A Portaria nº 343 de 2020, que estabeleceu a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por tecnologias digitais, evidenciou a falta de diretrizes claras e centralizadas para o enfrentamento da crise educacional.

---

<sup>4</sup> **Ver mais em:** CNN Brasil - MEC não coordenou educação durante a pandemia de Covid- 19: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mec-nao-coordenou-educacao-durante-a-pandemia-de-covid-19-diz-claudia-costin/>

Essa lacuna na coordenação por parte do MEC teve um impacto significativo na qualidade da educação durante a pandemia. Diversas escolas e docentes se viram desprovidos de recursos e suporte adequados para a transição para o ensino remoto, o que ampliou as desigualdades educacionais preexistentes entre alunos de diferentes estratos socioeconômicos.

As ações do MEC durante a pandemia foram objeto de críticas por parte da comunidade educacional, que apontou a falta de liderança e de políticas públicas efetivas para garantir a equidade no acesso à educação em um contexto de crise. A ausência de um plano nacional articulado para o ensino remoto e a falta de investimentos em infraestrutura e formação docente agravaram os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro durante a pandemia.

Esta paralisação compulsória trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para realização de atividades escolares não presenciais. (...) Diante disso, foi demandada, por parte dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, fazendo o melhor uso possível dessas ferramentas, cujo uso, para muitos, era até então desconhecido (Vieira; Ricci, 2020, p. 1)

Em resposta à necessidade de manter o atendimento educacional durante a pandemia de Covid-19, as instituições de ensino implementaram o ERE. Na UFRGS o ERE foi formalizado em 27 de julho de 2020, por meio da Resolução nº 25 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFRGS), a qual estabeleceu diretrizes acadêmicas, organizacionais e pedagógicas para sua execução.

A Resolução nº 25 delineou parâmetros para a condução de atividades síncronas e assíncronas, privilegiando o



uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) adaptadas para dispositivos móveis, a gravação de atividades síncronas e a priorização de avaliações assíncronas. A UFRGS utilizou recursos tecnológicos pré-existentes, como o ambiente virtual de aprendizagem e outras ferramentas de interação, para viabilizar a comunicação e o acompanhamento pedagógico entre docentes e discentes.

Visando monitorar a implementação e os resultados do ERE, foi instituída a Comissão de Acompanhamento do Ensino- remoto Emergencial, responsável pela elaboração e aplicação de questionários semestrais junto à comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnico-administrativos), além da produção de relatórios periódicos para o CEPE/UFRGS. Estes relatórios subsidiaram a avaliação da efetividade do ERE, permitindo a identificação de pontos fortes e desafios a serem superados, contribuindo para o aprimoramento contínuo do processo.

Cabe ressaltar que a Resolução nº 25 sofreu alterações ao longo do tempo, em função da persistência da pandemia e da necessidade de adequação às diretrizes sanitárias vigentes. O ERE foi mantido nos períodos letivos de 2020/1 a 2021/2, com o retorno gradual às atividades presenciais na UFRGS iniciado em junho de 2022. Pelo atendimento educacional, às instituições de ensino adotaram a estratégia do ERE, nos mais variados formatos, de acordo com as demandas, as necessidades e a capacidade da instituição, como uma possibilidade de continuidade às suas atividades fim.

As diretrizes estabelecidas foram objeto de extensos debates durante as reuniões plenárias do CEPE, visando a minimizar ao máximo os possíveis impactos negativos decorrentes da transição para o ERE, especialmente para os alunos que possuem acesso limitado ou restrito a recursos

tecnológicos. Os diversos setores acadêmicos e administrativos da Universidade mobilizaram-se para enfrentar esse período de crise, sendo que as experiências anteriores em EAD e na informatização de procedimentos e processos desempenharam um papel fundamental para viabilizar a condução das atividades de forma remota.

(...) 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, cancelamentos, ajustes, estágios obrigatórios, recomendações para estratégias avaliativas remotas, a inaplicabilidade da atribuição de conceito FF e a aplicabilidade do registro NI, monitorias acadêmicas, orientações de realocação de encargos didáticos, adequação do calendário acadêmico, criação da Comissão de acompanhamento do ensino remoto emergencial, entre outras determinações (Fontoura; Klering; Silva, 2024, p. 3).

A utilização de videoaulas viabilizou a continuidade das atividades acadêmicas em um cenário de isolamento social, garantindo o acesso ao conhecimento e a interação entre docentes e discentes. A incorporação de recursos multimídia e interativos, como animações, gráficos, questionários e fóruns de discussão, potencializou o engajamento e a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A flexibilidade proporcionada pelas videoaulas também se mostrou relevante para a inclusão de estudantes com diferentes perfis e necessidades, como pessoas com deficiência, que podem se beneficiar de recursos de acessibilidade como legendas e audiodescrição. Além disso, a possibilidade de assistir às aulas em horários e locais diversos facilita a conciliação do estudo com outras atividades da vida cotidiana.

Contudo, é importante destacar que o uso de videoaulas não substituiu a interação síncrona entre professor e aluno, essencial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A complementação com outras ferramentas de comunicação e colaboração, como fóruns de discussão, chats e videoconferências, contribuiu para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem mais dinâmico e interativo, aproximando-se da experiência da sala de aula presencial.

Foi uma época muito louca pra todo mundo! Mas acabamos usando vários métodos nas aulas, com a mediação das tecnologias, isso ajudou a tornar as coisas um pouco mais dinâmicas. Ainda assim, tiveram alguns obstáculos, como a dificuldade em manter a concentração e a falta de acesso à internet em alguns momentos. No geral, foi um período de altos e baixos, mas acho que conseguimos tirar algumas lições valiosas dessa experiência, especialmente em relação à nossa capacidade de adaptação e resiliência (Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática - #MT12-9).

No entanto, como apontam Bowe, Ball e Gold (1992), toda política implementada é ressignificada pelos sujeitos no contexto da prática. Na UFRGS, essa dinâmica se manifestou nas percepções e experiências dos estudantes de licenciatura em relação ao ERE. Ao serem questionados sobre os impactos da Resolução 25/2020 do CEPE/UFRGS em sua formação, os estudantes expressaram sentimentos ambivalentes.

Por um lado, reconheceram a necessidade da implementação do ERE como medida emergencial para garantir a continuidade das atividades acadêmicas durante a pandemia. Demonstram, assim, uma atitude de resignação diante da situação, entendendo que o ERE era a única alternativa viável naquele momento. Muitos estudantes manifestaram

insatisfação com o formato do ensino remoto, apontando dificuldades como a falta de interação social, a precariedade da infraestrutura tecnológica e a sobrecarga de atividades. Essas percepções revelam uma atitude de aceitação forçada, em que os estudantes se viram obrigados a se adaptar a um modelo de ensino que não consideravam ideal, mas que era a única opção disponível.

A pandemia forçou as aulas serem assim, eu não gostei, mas se não for assim, não vai ser de jeito nenhum. Eu só sei que ninguém poderia ser reprovado e podíamos cancelar as disciplinas até o último dia de aula (Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais – #CS05-7).

Da mesma forma, evidenciam dificuldades em compreender as diretrizes estabelecidas pela UFRGS. Embora a resolução tenha abordado aspectos operacionais do currículo e dos processos, a falta de clareza em questões pedagógicas foi destacada. Os estudantes identificaram uma lacuna entre as orientações institucionais e suas expectativas de apoio acadêmico.

Na verdade, eu tenho a impressão de que ninguém entendeu bem como deveria ser aquele momento, mas entendemos como foi. A normativa determinava coisas da operação do nosso currículo e processos, mas o que sentimos mesmo foram as questões pedagógicas, já que ali continham apenas ‘orientações’ (Estudante do Curso de Licenciatura em Música - #MS22-7).

Consequentemente, pela falta de compreensão das diretrizes institucionais, os estudantes adotaram uma abordagem reativa e pragmática para lidar com as demandas do ensino remoto. Muitos relataram seguir “o fluxo” do semestre e resolver as questões à medida que surgiam, indicando uma adaptação improvisada e orientada pela necessidade imediata.

Difícil falar! A resolução estava disponível pra gente fazer a leitura, mas entender mesmo foi um pouco complicado. A gente só seguiu o fluxo e à medida que as questões vinham surgindo a gente corria atrás pra resolver (Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza - #EC01-6).

Nessa mesma perspectiva, ao serem questionados sobre impacto do ERE em seu trânsito formativo, os estudantes destacam o desafio de se adaptar ao uso de ferramentas tecnológicas. Essa adaptação envolve aprender a utilizar diferentes plataformas e sistemas de gerenciamento de aprendizagem. A habilidade de se adaptar rapidamente a novas tecnologias é reconhecida como uma competência valiosa para o futuro profissional dos estudantes.

Foi um desafio, com certeza! Tive que aprender a mexer em várias ferramentas online, como as videoaulas e sistemas diferentes. No começo foi meio confuso, mas no fim das contas, acabei ganhando umas habilidades digitais bem úteis (Estudante do Curso de Licenciatura em Química - #QM62-5).

O sentimento de falta da interação presencial com colegas e professores durante o período do ensino remoto apareceu nas entrevistas com os estudantes. Surgiram elementos que enfatizaram a importância do contato humano, destacando a diferença na dinâmica das aulas online em comparação com as aulas presenciais. Essa falta de interação pode afetar negativamente a motivação e o engajamento dos estudantes.

Sentir falta do contato com os colegas e os professores foi uma das partes mais difíceis. A dinâmica das aulas online é bem diferente, né? Acabou rolando uma certa solidão nesse sentido (Estudante do Curso de Licenciatura em Dança - #DÇ13-1).

Os estudantes reconhecem que o ERE exigiu uma maior independência nos estudos e uma abordagem mais autônoma da aprendizagem. Embora essa autonomia possa ser vis-

ta como uma oportunidade de crescimento pessoal, muitos também enfrentaram desafios significativos nesse processo. A falta de interação presencial com colegas e professores pode ter prejudicado a colaboração e o apoio mútuo entre os estudantes, dificultando a troca de ideias e o trabalho em grupo.

Além disso, a sobrecarga de responsabilidade pela própria aprendizagem pode ter sido esmagadora para alguns, especialmente aqueles que enfrentaram dificuldades com a organização do tempo e a motivação intrínseca. Esses desafios podem ter levado a sentimentos de isolamento, ansiedade e desmotivação, afetando negativamente o bem-estar acadêmico e emocional durante esse período.

Durante o ERE, precisei me virar nos trinta para estudar por conta própria. A falta de contato com colegas e professores foi um desafio, sabe? Sem aquela troca de ideias e apoio mútuo da sala de aula, foi difícil manter a motivação. Além disso, assumir toda a responsabilidade pelos estudos acabou sendo pesado, às vezes. Me senti sobrecarregado e até um pouco perdido, sem aquela orientação presencial para ajudar (Estudante do Curso de Licenciatura em Física - #FS19-2).

No contexto da pandemia e da implementação do ERE, a percepção dos estudantes sobre a qualidade da educação sofreu alterações significativas. A ideia de qualidade, tradicionalmente associada aos conteúdos ministrados e aos resultados acadêmicos, passou a incorporar outros aspectos, como a experiência do estudante, sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem.

Gusmão (2013) e Cury (2010) destacam a importância de compreender a qualidade na educação a partir da perspectiva dos estudantes, levando em consideração suas expectativas de formação e a forma como vivenciam o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem permite aprofundar

a análise do fenômeno, indo além da mera avaliação dos conteúdos e práticas pedagógicas, para investigar como os estudantes interpretam e valorizam suas experiências educacionais.

No caso do ERE, a análise da percepção dos estudantes sobre a qualidade da educação revela uma complexidade de fatores que influenciam sua avaliação. A falta de interação social, a precariedade da infraestrutura tecnológica e a sobrecarga de atividades foram apontados como elementos que comprometeram a qualidade da experiência de aprendizagem. Por outro lado, a flexibilidade de horários e a possibilidade de acesso aos conteúdos de forma remota foram aspectos positivos mencionados pelos estudantes.

Ao serem questionados sobre a qualidade da educação no período do ERE, muitos problematizaram a relação estabelecida na relação instituição-estudante quanto às desigualdades e vulnerabilidades educacionais e sociais. As disparidades de acesso à tecnologia e à internet de qualidade tornaram-se ainda mais evidentes, exacerbando as lacunas existentes entre os estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Enquanto alguns alunos puderam adaptar-se relativamente bem ao novo modelo, aproveitando recursos digitais e apoio familiar, outros enfrentaram enormes obstáculos, lutando para acompanhar as aulas virtuais devido à falta de dispositivos adequados ou à falta de ambiente propício para o estudo em casa.

Durante o ensino remoto, ficou claro que muitos alunos estavam em situações diferentes por causa das suas condições financeiras. Alguns, como eu, conseguiram se virar bem com acesso à tecnologia e ajuda da família, mas outros tiveram problemas por não terem computador ou até uma internet boa. Foi difícil tirar dúvidas e manter o foco nas aulas, tem aquela coisa da motivação também (Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - #BG37-2).

As falas dos estudantes acabam evidenciando o impacto das disparidades socioeconômicas na sua relação com as condições financeiras desempenharam um papel significativo em suas experiências educacionais. Ao destacar a variedade de situações enfrentadas pelos alunos, desde aqueles que tinham acesso adequado à tecnologia e apoio familiar até aqueles que enfrentavam dificuldades devido à falta de recursos, o texto evidencia a importância de se considerar as desigualdades existentes no acesso à educação.

A gente viu que teve muita diferença entre o pessoal no ERE por causa do dinheiro, ou porque têm, ou porque não tem tanto. Muitos dos meus colegas tiveram que escolher entre estudar mais puxado ou ajudar em casa. Aí as aulas acabaram ficando pra segundo plano mesmo, já que ninguém poderia reprovar e o nosso ordenamento não seria afetado (Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia - #GE24-1).

É fundamental que as instituições de ensino e os responsáveis pelas políticas ajam proativamente para reconhecer e resolver essas disparidades. Isso significa não só garantir que todos os alunos tenham acesso a recursos tecnológicos e à internet, mas também adotar programas/planos/ações abrangentes que abordam as desigualdades socioeconômicas subjacentes. Isso significa um compromisso contínuo com a equidade educacional e o investimento em programas e políticas que visem a redução das disparidades socioeconômicas.

É essencial implementar medidas que promovam oportunidades educacionais equitativas em todas as áreas, desde o acesso a materiais didáticos até a qualidade do ensino oferecido. Da mesma forma, envolver ativamente as comunidades acadêmicas no processo de tomada de decisões, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas na construção de estratégias. Somente com um compromisso



coletivo e uma abordagem abrangente podemos superar as desigualdades.

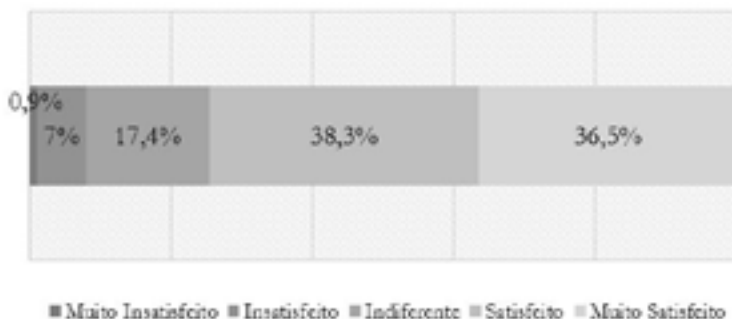
Algumas perguntas pontuais foram apresentadas aos participantes da pesquisa na etapa do questionário aplicado. As respostas foram contabilizadas com a utilização da escala Likert<sup>5</sup>. As questões tinham por objetivo primeiro, compreender elementos do ERE, já apontado na literatura, na consecução da qualidade social da educação nos cursos de licenciatura. Ao todo foram convidados 348 (trezentos e quarenta e oito) estudantes para participar desta investigação, ao todo, o corpus de análise se estrutura sob 192 (cento e noventa e dois) participantes, cerca de 55% do total.

Quando questionados sobre como avaliam seu acesso aos recursos tecnológicos durante o período de ERE, os estudantes expressaram uma satisfação significativa. De acordo com os dados obtidos, 74,8% dos estudantes indicaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos com seu acesso aos recursos, sendo 38,3% satisfeitos e 36,5% muito satisfeitos. Esses números refletem uma adaptação positiva ao uso de tecnologia para a realização de atividades pedagógicas remotas (*gráfico 7*).

---

<sup>5</sup> A escala Likert é uma ferramenta utilizada em pesquisas para medir atitudes, opiniões ou graus de concordância ou discordância em relação a determinadas afirmações. Ela consiste em uma série de itens aos quais os participantes respondem, indicando seu nível de concordância ou discordância em uma escala de pontos. Essas escalas são comumente utilizadas em diversas áreas, proporcionando uma forma padronizada e quantificável de coletar dados sobre percepções e opiniões. **Ver mais em:** TROJAN, R. M.; SIPRAKI, R. Perspectivas de estudos comparados a partir da aplicação da escala Likert de 4 pontos: um estudo metodológico da pesquisa TALIS. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 2, p. 275–300, 2015.

**Gráfico 7.** Percepção dos estudantes de cursos de licenciatura da UFRGS sobre o acesso aos recursos tecnológicos na consecução das atividades acadêmicas no período do ERE.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A percepção da maioria dos estudantes de se sentirem capacitados e preparados para lidar com os desafios do ERE é um dado relevante. Esse nível de satisfação sugere que, apesar das dificuldades enfrentadas durante a transição para o ERE, os estudantes conseguiram, em certa medida, superar as barreiras tecnológicas e encontrar meios eficazes para continuar aprendendo.

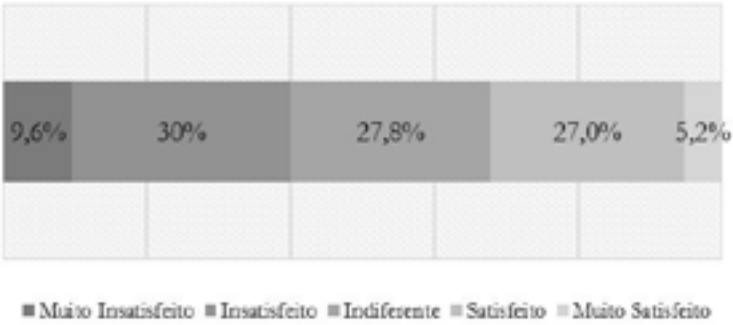
Essa percepção positiva pode ser atribuída a diversos fatores, como o apoio institucional oferecido pela UFRGS, a adaptabilidade dos estudantes e o desenvolvimento de novas habilidades no uso de tecnologias digitais. A resiliência demonstrada pelos estudantes revela a capacidade de adaptação e superação diante de situações adversas, o que pode ser um indicativo de uma formação sólida e de um perfil profissional promissor.

No entanto, é importante ressaltar que a percepção de estar capacitado e equipado não significa que o ERE tenha sido uma experiência livre de dificuldades. As barreiras tecnológicas, a falta de interação social e a sobrecarga de ativi-

dades foram desafios enfrentados por muitos estudantes. A análise da percepção dos estudantes sobre a qualidade da educação no contexto do ERE deve levar em consideração a complexidade dessa experiência, reconhecendo tanto os aspectos positivos quanto os desafios a serem superados.

Os resultados ainda revelam um olhar variado entre os participantes sobre o desenvolvimento das atividades didático- pedagógicas durante o período de ERE. É notável que a maioria dos respondentes, totalizando 40%, expressou insatisfação com a condução desse processo. Dentro desse grupo, 9,6% indicaram estar totalmente insatisfeitos, enquanto 30% se declararam insatisfeitos (*gráfico 8*).

**Gráfico 8.** Percepção dos estudantes de cursos de licenciatura da UFRGS sobre o desenvolvimento das aulas na consecução das atividades acadêmicas no período do ERE.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Por outro lado, a sensação de satisfação entre os participantes foi menor, alcançando 32,2%, dos quais 27% se consideraram apenas satisfeitos e 5,2% totalmente satisfeitos. É importante observar que uma parcela significativa, correspondente a 27,8% dos respondentes, demonstrou indiferença em relação a essa questão.

Essa diversidade de opiniões reflete a complexidade do processo de transição para o ERE, onde diferentes experiências e desafios podem ter influenciado a percepção dos participantes. Essa variedade de perspectivas destaca a necessidade de uma abordagem flexível e adaptável para atender às diversas necessidades e preocupações dos estudantes durante aquele período de mudança. Considerando a reflexão sobre o aproveitamento individual dos estudantes durante o período, é fundamental ampliar o horizonte além dos conceitos mínimos de aprovação nas disciplinas. A Educação Superior desempenha um papel crucial na formação dos sujeitos, especialmente no contexto da formação de professores, aonde a experiência vai além do mero acúmulo de conhecimento.

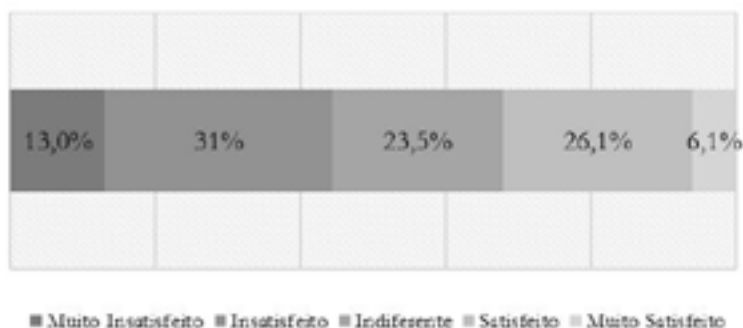
Durante o ERE, o aproveitamento dos estudantes não deve ser medido apenas pelo desempenho acadêmico, mas também pela sua capacidade de adaptação, resiliência e engajamento com o processo de aprendizagem. O ambiente virtual trouxe desafios inéditos, exigindo dos estudantes uma habilidade extra para gerenciar seu tempo, manter a motivação e superar obstáculos tecnológicos.

Os dados evidenciam um alto nível de insatisfação entre os estudantes em relação ao seu aproveitamento durante o período de ensino remoto. Conforme apresentado no *gráfico 9*, 44% dos entrevistados declararam-se insatisfeitos com seu desempenho acadêmico nesse período. Em contrapartida, 32,2% manifestaram satisfação, enquanto 23,8% mostraram-se indiferentes à questão.

Esses resultados sugerem que, apesar de alguns estudantes terem conseguido se adaptar e obter bons resultados no ensino remoto, uma parcela significativa da comunidade acadêmica enfrentou dificuldades e não se sentiu plena-

mente satisfeita com seu desempenho durante esse período. As razões para essa insatisfação podem ser diversas, incluindo a falta de interação social, as dificuldades de adaptação às novas tecnologias e metodologias de ensino, a precariedade da infraestrutura tecnológica, entre outros fatores.

**Gráfico 9.** Percepção dos estudantes de cursos de licenciatura da UFRGS sobre o aproveitamento das disciplinas na consecução das atividades acadêmicas no período do ERE.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Esse alto índice de descontentamento pode ser atribuído a diversos fatores, como as dificuldades de adaptação ao ensino remoto, a falta de suporte adequado, tanto técnico quanto pedagógico, ou até mesmo a sobrecarga de responsabilidades pessoais e acadêmicas durante esse período desafiador. É crucial que as instituições de ensino e os educadores estejam sensíveis a esses sentimentos de insatisfação entre os estudantes e agir proativamente para fornecer apoio adicional e recursos que ajudem a enfrentar esses desafios.

Com base na Resolução nº 25/20 do CEPE/UFRGS, podemos compreender o ERE a partir da concepção de flexibilização para acomodar as diversas realidades dos estudantes. Embora a resolução sugira o uso de atividades síncronas, ela

não as torna obrigatórias, reconhecendo os diferentes ritmos e disponibilidades dos estudantes.

Uma medida destacada na resolução foi a recomendação para que as *atividades síncronas*<sup>6</sup> fossem gravadas e disponibilizadas aos estudantes, preferencialmente por meio de um ambiente virtual de aprendizagem institucional. Essa abordagem visa garantir que os estudantes tenham acesso ao conteúdo, mesmo que não possam participar das atividades em tempo real devido a compromissos pessoais ou limitações de acesso à internet.

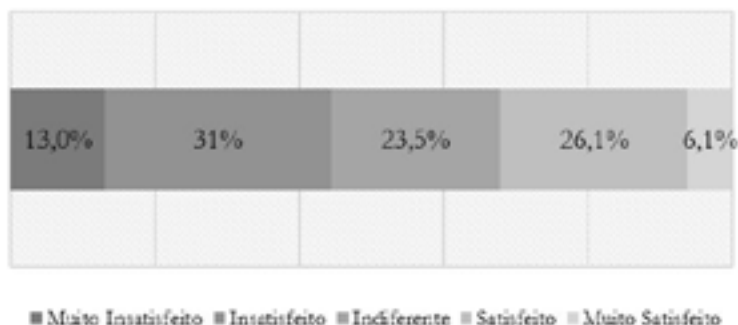
Essa estratégia reflete um esforço para promover a equidade no acesso à educação durante o período de ensino remoto, reconhecendo e respeitando as diferentes circunstâncias enfrentadas pelos estudantes. Ao oferecer opções flexíveis de aprendizagem, como a disponibilização de gravações de atividades síncronas, a instituição busca assegurar que todos os estudantes tenham a oportunidade de continuar seu processo de aprendizagem, independentemente de suas condições individuais.

Os dados revelam que a maioria dos estudantes demonstrou estar satisfeita com o acompanhamento das atividades síncronas durante o período de ensino remoto. Cerca de 36% do total analisado indicou estar satisfeitos, sendo que 25,2% se mostraram apenas satisfeitos e 11,3% totalmente satisfeitos. Em contrapartida, aproximadamente 31,3% dos estudantes expressaram insatisfação, com 9,6% indicando total insatisfação e 21,7% insatisfeitos (*gráfico 10*).

---

<sup>6</sup> Atividades síncronas são aquelas em que os participantes estão envolvidos em tempo real, simultaneamente, no conjunto das atividades didático-pedagógicas. Esse movimento parte da premissa de que todas as pessoas envolvidas estão interagindo, comunicando-se ou participando da atividade ao mesmo tempo através de meios de comunicação remotos.

**Gráfico 10.** Percepção dos estudantes de cursos de licenciatura da UFRGS sobre acompanhamento das atividades síncronas consecução das atividades acadêmicas no período do ERE.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

É interessante notar que a maioria dos estudantes adotou uma posição de indiferença em relação a essa questão, conforme indicado pelo gráfico. Essa variedade de respostas destaca a importância do necessário acompanhamento das estratégias durante aquele período, garantindo que todas as necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira eficaz e satisfatória. É compreensível que alguns estudantes possam ter optado em responder com indiferença às questões apontadas anteriormente em relação ao modelo de ERE implementado pela instituição. O Ensino Remoto representou uma mudança brusca e significativa na dinâmica tradicional de aprendizado, e nem todos os estudantes podem ter uma forte opinião sobre sua eficácia ou desafios.

Essa indiferença pode refletir uma variedade de experiências e perspectivas individuais, alguns estudantes podem se sentir confortáveis com o ensino remoto, enquanto outros podem preferir a interação presencial em sala de aula. Além disso, fatores como acesso à tecnologia, ambiente doméstico e outros compromissos pessoais podem influenciar

a forma como os estudantes percebem e respondem ao ERE, como mencionamos anteriormente.

A análise das respostas dos estudantes em relação ao ERE revela uma complexidade significativa nas experiências vividas durante esse período. A indiferença manifestada pela maioria dos estudantes pode ser vista como um reflexo da adaptação à nova realidade educacional, que demandou não apenas uma mudança nas metodologias de ensino, mas também uma reconfiguração das expectativas em relação ao aprendizado. Este fenômeno é indicativo de uma aceitação forçada, onde os alunos, embora possam não ter opiniões fortes ou claras sobre o ERE, ainda assim se veem compelidos a navegar por essa nova configuração de ensino. Essa adaptação, no entanto, não se dá de maneira uniforme; as experiências e percepções individuais variam amplamente, influenciadas por uma série de fatores socioeconômicos e tecnológicos.

Outro ponto crucial a ser considerado é o papel do ambiente em que os estudantes estão inseridos, como a qualidade do acesso à tecnologia e as condições do espaço doméstico podem ter um impacto significativo na experiência educacional. Estudantes que dispõem de um ambiente tranquilo e recursos adequados podem ter se adaptado mais facilmente ao ERE, enquanto aqueles em situações de vulnerabilidade ou com acesso limitado à tecnologia podem ter enfrentado dificuldades consideráveis. Assim, a indiferença não deve ser interpretada como apatia, mas como um reflexo das circunstâncias individuais que moldam a experiência educacional de cada aluno. É essencial que as instituições de ensino reconheçam essas diferenças e busquem entender as necessidades específicas de seus estudantes, promovendo um acompanhamento mais próximo e efetivo.



Por fim, a variedade de experiências em relação ao ERE sublinha a importância de uma abordagem inclusiva e flexível na educação. A simples implementação de novas metodologias de ensino não é suficiente para garantir a eficácia do aprendizado; é necessário um compromisso contínuo com a avaliação e a adaptação das estratégias educacionais para atender às diversas necessidades dos alunos. O diálogo aberto entre educadores e estudantes pode proporcionar *insights* valiosos sobre como o ERE está sendo percebido e vivenciado, permitindo que as instituições façam ajustes que não apenas respeitem, mas também potencializem a diversidade de experiências presentes em suas comunidades acadêmicas.

## A QUALIDADE SOCIAL E DIMENSÕES ESTRUTURANTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir dos dados produzidos por meio de questionários e entrevistas com estudantes de cursos de licenciatura da UFRGS, foi possível identificar os desafios emergentes na busca por uma formação de professores de/com qualidade social, utilizando como referência as experiências e vivências dos estudantes durante o período do ERE. Os resultados revelaram uma variedade de dificuldades enfrentadas, abrangendo desde questões técnicas, como acesso e uso de tecnologias, até desafios pedagógicos, como a adaptação do currículo e das práticas de ensino ao ambiente virtual.

As experiências e vivências dos estudantes evidenciaram a heterogeneidade presente no ensino remoto, ressaltando a importância de uma abordagem individualizada e sensível às necessidades específicas de cada sujeito. A análise dos dados permitiu uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelos futuros educadores, fornecendo subsídios para a formulação de políticas e práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

A partir da sistematização das percepções dos desafios da qualidade social no cenário da formação de professores, apontamos os desafios para a implementação da qualidade social na formação docente no cenário do ERE, a saber: **desafios tecnológicos, desafios pessoais e de saúde, desafios relacionados as atividades de ensino e desafios de ordem material.**

Os **desafios tecnológicos** são uma das barreiras mais significativas identificadas na pesquisa, representando 23,7% das dificuldades relatadas. A transição repentina para o ERE exigiu um rápido aumento na infraestrutura tecnológica, incluindo a aquisição de equipamentos e softwares adequados. A necessidade de capacitação dos professores para o uso eficaz das ferramentas digitais também se destacou, com 15,59% dos estudantes apontando essa questão como um obstáculo. Além disso, a falta de habilidade dos próprios estudantes no uso das tecnologias foi mencionada por 5,11% dos participantes, ressaltando a importância de um suporte técnico adequado.

Outro ponto crítico é a desigualdade no acesso à internet de qualidade, mencionada por 2,96% dos estudantes. Em um cenário onde a conectividade é essencial para o aprendizado remoto, a falta de acesso adequado cria uma barreira significativa para a participação plena dos estudantes. Essa desigualdade reflete a necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão digital de todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.

Os **desafios pessoais e de saúde** representam a maior categoria de dificuldades, com 44,1% dos estudantes relatando problemas nessa questão. O isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 aumentou significativamente o tempo de tela e trouxe a necessidade de adaptação a um novo formato de ensino. Essas mudanças, combinadas com responsabilidades domésticas e acadêmicas, tiveram um impacto profundo na saúde mental e física dos estudantes.

A saúde mental foi uma preocupação significativa, mencionada por 18,82% dos participantes. Questões como estresse, ansiedade e depressão foram exacerbadas pelo isola-

mento social e pela falta de contato presencial. A adaptação ao novo arranjo educacional também afetou a socialização, com 18,28% dos estudantes relatando dificuldades nesse aspecto. Além disso, 6,99% dos estudantes indicaram problemas de saúde física decorrentes das novas exigências do ERE, como o aumento do tempo de tela e a falta de atividades físicas regulares.

A adaptação das atividades de ensino para o formato online trouxe desafios específicos, representando 14,25% das dificuldades relatadas. A criação de materiais didáticos adequados, a gestão do tempo e o engajamento dos estudantes foram aspectos críticos nesse processo. O volume de atividades exigidas pelos docentes, mencionado por 11,83% dos estudantes, muitas vezes sobrecarregou os participantes, dificultando a gestão do tempo e a conciliação com outras responsabilidades.

Além disso, a didática adotada pelos professores teve um impacto significativo no sucesso das atividades de ensino. Apenas 2,42% dos estudantes mencionaram a didática como um desafio, sugerindo que, embora menos frequente, a abordagem pedagógica ainda desempenha um papel crucial na eficácia do ensino remoto. A necessidade de metodologias inovadoras e interativas para manter os estudantes engajados e motivados é essencial para superar esse desafio.

Os **desafios de ordem material**, representando 14,8% das dificuldades relatadas, destacam as desigualdades e vulnerabilidades existentes no cenário educacional. Em comunidades carentes, a precariedade das condições de vida e a falta de infraestrutura básica são obstáculos significativos para o acesso à educação de qualidade. A falta de recursos materiais adequados, como espaços físicos apropriados para o estudo em casa e materiais didáticos físicos, foi uma preocupação comum entre os estudantes.

A necessidade de conciliar o estudo com o trabalho remunerado foi mencionada por 8,6% dos participantes, indicando a dificuldade de equilibrar responsabilidades acadêmicas e profissionais. Além disso, 6,18% dos estudantes apontaram a disponibilidade de equipamentos como um desafio, reforçando a importância de políticas que garantam o acesso a ferramentas essenciais para o aprendizado remoto.

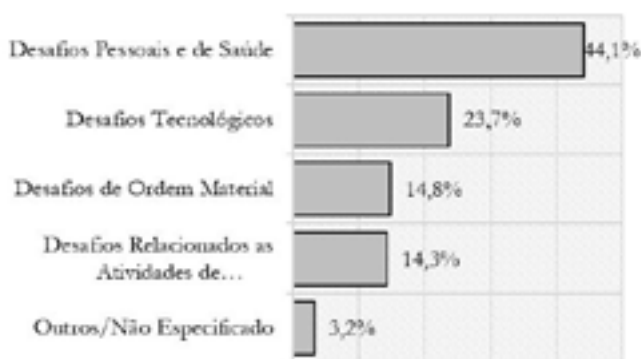
Os dados revelam um panorama complexo e multifacetado dos desafios enfrentados pelos estudantes de licenciatura da UFRGS durante o ERE. Cada categoria de desafio – tecnológico, pessoal e de saúde, relacionado às atividades de ensino, e de ordem material – apresenta implicações significativas para a qualidade social na formação de professores. A superação desses obstáculos exige uma abordagem integrada que considere a inclusão digital, o suporte à saúde mental e física dos estudantes, a adaptação pedagógica às novas realidades e a provisão de recursos materiais adequados.

Os resultados da pesquisa ressaltam a necessidade de políticas públicas e institucionais que abordem essas questões de forma abrangente, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, mesmo em tempos de crise. A capacitação contínua de professores para o uso de tecnologias, o suporte psicológico e emocional aos estudantes, a inovação nas metodologias de ensino e a provisão de infraestrutura adequada são elementos essenciais para enfrentar os desafios identificados e promover uma formação docente eficaz e inclusiva.

O olhar para os desafios requer a adoção de uma perspectiva multifacetada e complexa, visto que as questões contemporâneas raramente se apresentam de forma isolada ou com soluções simplistas. A interconexão entre os diversos

aspectos da vida social, econômica e ambiental demanda uma abordagem que considere a multiplicidade de fatores envolvidos e suas inter-relações. Esse olhar permite compreender as raízes profundas dos problemas, identificar os diferentes atores e interesses em jogo, e vislumbrar soluções mais eficazes e sustentáveis, como pode ser observado no *gráfico 11*.

**Gráfico 11.** Síntese dos elementos presentes no desafio da promoção de uma formação de professores de/com qualidade na perspectiva dos estudantes de cursos de licenciatura da UFRGS a partir das suas experiências na consecução das atividades acadêmicas no período do ERE.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A título de exemplo, a questão da desigualdade social não pode ser atribuída exclusivamente à falta de oportunidades econômicas. Uma análise mais abrangente revelaria que a desigualdade é um fenômeno multifatorial, com raízes históricas, sociais e culturais. Fatores como discriminação, acesso desigual à educação e saúde, concentração de renda e poder, e até mesmo a própria estrutura urbana, contribuem para a perpetuação da desigualdade.

A adoção de uma perspectiva multifacetada e complexa permite ir além de um olhar ingênuo, simplista e superficial na leitura do fenômeno, que muitas vezes apenas mascaram os problemas ou os deslocam para outro lugar. Ao compreender a complexidade dos desafios, podemos identificar as causas estruturais, os diferentes stakeholders envolvidos e os impactos de longo prazo, e assim construir soluções mais equitativas, eficazes e duradouras.

Assim os desafios indicados se manifestam junto a 4 (quatro) dimensões estruturantes, alinhadas às demandas dos estudantes em formação e a construção do ideário da qualidade social na sua materialização no cotidiano acadêmico. As dimensões identificadas a partir das experiências dos estudantes no ERE não se apresentam como categorias isoladas, mas sim como elementos interconectados e interdependentes, que se influenciam mutuamente em um contexto complexo e dinâmico. Tal como na perspectiva boudieana<sup>1</sup>, essas dimensões se configuram como estruturas estruturantes, moldando as práticas e percepções dos sujeitos. Assim evidenciamos a **dimensão pedagógica, a dimensão institucional e a dimensão social**.

A **dimensão pedagógica** no contexto da qualidade social da Educação Superior refere-se aos aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, às metodologias pedagógicas, ao currículo, à formação dos professores, e à interação entre estudantes e docentes na consecução dos objetivos educacionais da instituição. Essa dimensão abran-

<sup>1</sup> A “estrutura estruturante” é um conceito introduzido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. O autor usa essa expressão para descrever os elementos do mundo social que são responsáveis por moldar e organizar as práticas e as percepções das pessoas dentro de uma sociedade. Ver mais em: BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07- 16.

ge não apenas a assimilação de conhecimentos, mas também a promoção de um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando habilidades críticas, reflexivas e criativas, e preparando-os para a atuação cidadã e profissional em um mundo complexo e em constante transformação.

A base teórica que sustenta essa abordagem pedagógica remete-nos às contribuições de Freire (2019b) sobre a importância de uma educação libertadora, crítica e transformadora. Freire (2019a; 2019b) enfatiza a necessidade de um ensino que promova o diálogo, a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento, capacitando os alunos não apenas como receptores passivos, mas como agentes ativos de mudança em suas comunidades. Essa perspectiva também ecoa os princípios de Saviani (2018), que destaca a urgência de uma educação que não apenas reproduza as desigualdades sociais, mas que as combata ativamente, formando cidadãos críticos e participativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa.

A redução das desigualdades sociais pela via educacional requer, por parte da escola, uma atuação que transcenda a mera instrução. É necessário que a escola se torne um espaço de formação integral do indivíduo, proporcionando o desenvolvimento de suas capacidades críticas e reflexivas. Dessa forma, a escola deve atuar como um agente de inclusão social, onde cada aluno, independentemente de sua origem, encontra as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade (Saviani, 2018, p. 134).

Nesse sentido, tanto Freire (2019a) quanto Saviani (2018) destacam a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também promova uma conscientização crítica dos alunos sobre as estruturas sociais e suas próprias realidades. Freire (2019b), enfatiza a



necessidade de os educadores se engajarem em um diálogo horizontal com os alunos, valorizando suas experiências de vida e incentivando-os a questionar e transformar as injustiças sociais.

Por outro lado, Saviani (2019) contribui com a ideia de uma educação como prática da liberdade, enfatizando a importância de uma base sólida de conhecimentos históricos e sociais para capacitar os alunos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor. Ambos os autores convergem na visão de que a educação deve ser um instrumento de emancipação e transformação social, capacitando os indivíduos a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A dimensão pedagógica no contexto da qualidade social da Educação Superior não se restringe apenas à eficiência técnica dos processos educacionais, mas abarca uma dimensão ética e política, comprometida com a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados na construção de um mundo melhor. Essa abordagem holística e transformadora é essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

No âmbito da Educação Superior, a dimensão pedagógica desempenha um papel importante na garantia da qualidade e relevância dos processos educacionais. Compreendendo não apenas a transferência de conhecimento, mas também os métodos de ensino, o desenvolvimento do currículo, a formação docente e a interação entre professores e alunos, essa dimensão assume também a relevância na formação integral dos estudantes.

A pandemia virou o mundo de cabeça para baixo, e a educação não ficou de fora. De repente, estávamos todos em casa, tentando aprender e ensinar por uma tela de

computador. Essa experiência forçada de ensino remoto nos mostrou que a educação vai muito além de decorar fórmulas e datas. É também sobre formar cidadãos críticos, engajados e capazes de transformar a sociedade. Vimos que a tecnologia pode ser uma grande aliada da educação, mas não substitui o contato humano. As aulas remotas mostraram a importância da interação, do debate e da troca de ideias. Percebemos que o conteúdo é fundamental, mas não é tudo. É preciso ir além, discutir questões sociais, políticas e éticas, preparar os alunos para os desafios do mundo real (Estudante do Curso de Letras – #LE14-7).

A dimensão pedagógica desempenha um papel crucial na busca pela qualidade social da Educação Superior e no combate às desigualdades e vulnerabilidades, para isso, é fundamental que as instituições de ensino superior adotem práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a equidade e a justiça social. Ações como a elaboração de currículos inclusivos e contextualizados, a utilização de metodologias de ensino inovadoras e participativas, a formação docente para a diversidade, a implementação de ações afirmativas e políticas de assistência estudantil, e a avaliação institucional e dos cursos são fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de/com qualidade social e possam desenvolver seu potencial pleno.

Na consecução desta dimensão, partindo da articulação entre a formação de professores de/com qualidade a perspectiva dos participantes da pesquisa, alguns elementos ganham destaque, como pode ser observado no *quadro 1*.

**Quadro 1.** Elementos da dimensão pedagógica evidenciados na perspectiva dos estudantes, a luz da qualidade social na formação de professores.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
<b>Currículo relevante e contextualizado</b>	O currículo deve ser significativo para a vida dos estudantes, abordando temas relevantes para sua realidade social e cultural.
<b>Metodologias ativas e participativas</b>	As metodologias de ensino devem estimular a participação ativa dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios.
<b>Avaliação formativa e emancipadora</b>	A avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, que auxilie o estudante a identificar seus avanços e dificuldades.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

**Currículo relevante e contextualizado:** O desenvolvimento de um currículo que seja verdadeiramente significativo para a vida dos estudantes requer uma abordagem holística e sensível às realidades sociais e culturais em que estão inseridos. Isso implica não apenas na seleção criteriosa de conteúdos, mas também na incorporação de temas pertinentes à sua vivência cotidiana, promovendo uma conexão direta entre os conhecimentos adquiridos e suas experiências de vida. Além disso, um currículo relevante deve ser concebido de forma a desenvolver não apenas competências acadêmicas, mas também habilidades essenciais para a participação cidadã e para o ingresso no mundo profissional, preparando os estudantes para enfrentar os desafios e demandas da sociedade contemporânea.

**Metodologias ativas e participativas:** As metodologias de ensino desempenham um papel crucial na promoção do engajamento e na construção do conhecimento pelos estudantes. É fundamental que tais metodologias estimulem não apenas a passividade, mas sim a participação ativa e colaborativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. Isso implica na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, incentivando-os a compartilhar suas experiências e perspectivas, e na promoção de atividades que estimulem a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Ao adotar abordagens que privilegiem a interação e a experimentação, as metodologias ativas e participativas possibilitam uma aprendizagem mais significativa e duradoura, capacitando os estudantes a se tornarem agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento.

**Avaliação formativa e emancipadora:** A avaliação é um componente essencial do processo educativo, que vai além da simples verificação de aprendizagem e desempenho dos estudantes. Uma avaliação verdadeiramente formativa e emancipadora é aquela que se configura como um processo contínuo e colaborativo, centrado no desenvolvimento integral do aluno. Por meio da avaliação formativa, os estudantes são incentivados a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, identificando seus avanços e dificuldades, e assumindo um papel ativo na busca pelo seu aprimoramento. Uma avaliação emancipatória é aquela que visa não apenas ao desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também à promoção da autonomia, da responsabilidade e da capacidade crítica dos estudantes, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

**A dimensão institucional** no contexto da qualidade social da Educação Superior abrange diversos aspectos que vão desde a estrutura organizacional das instituições de ensino, passando pelas políticas e práticas adotadas para a formação dos futuros professores, chegando a movimentos de efetivação da gestão democrática e a garantia de infraestrutura e recursos adequados. Essa dimensão alinha-se com os princípios de uma educação voltada para a promoção da igualdade, justiça social e desenvolvimento integral dos estudantes, na perspectiva da participação efetiva dos sujeitos junto as práticas e modelos de incorporação de práticas de gestão democrática do espaço educativo, a partir da consolidação de órgãos colegiados e a constituição de um ambiente e condições propícias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Isso nos leva a refletir sobre a figura da instituição não apenas como uma estrutura física ou um conjunto de normas, mas como um organismo vivo, construído a partir de valores e contradições que se manifestam nas interações cotidianas e nas práticas pedagógicas. As relações entre professores e alunos, a forma como os conflitos são abordados, a valorização da diversidade e a abertura ao diálogo são exemplos de como a cultura institucional se manifesta na prática. Ao refletirmos sobre a cultura institucional, podemos identificar os pontos fortes e as fragilidades da instituição, e trabalhar para fortalecer os aspectos positivos e superar os desafios.

Os gestores são os responsáveis pelo planejamento da instituição, definem e decidem as políticas daqui, decidem como usar os recursos, avaliar como tá indo tudo, e ainda gerenciar tretas quando surgem. No Ensino Remoto mesmo, esse grupo foi o responsável por construir essa proposta, foram eles os responsáveis de pensar em todo esse

processo. Isso tudo tem um superpoder de mudar como a universidade funciona e como que os alunos vivem aqui dentro (Estudante do Curso de Geografia – #GE51-3).

Paro (2010), ressalta a importância da democratização das relações dentro das instituições de ensino. O autor argumenta que “a gestão democrática é fundamental para garantir a participação de todos os envolvidos no processo educacional, promovendo um ambiente mais justo e igualitário” (Paro, 2010, p. 78). Isso implica em práticas de gestão que valorizem a participação dos diferentes atores da comunidade acadêmica, como estudantes, professores e funcionários na tomada de decisões.

A gestão educacional é um exercício de poder que permeia todas as dimensões [das instituições de ensino]. É por meio dela que se estabelecem as relações de poder e hierarquia, moldando a cultura organizacional da instituição e influenciando diretamente a experiência dos alunos e o desempenho acadêmico. Portanto, uma gestão democrática e participativa é essencial para garantir uma educação de qualidade e promover a justiça social (Paro, 2010, p. 72).

Lück (2000; 2009), complementa essa perspectiva ao destacar a importância da liderança democrática nas instituições de ensino. A autora argumenta que uma gestão participativa e democrática contribui para o fortalecimento da comunidade escolar, promovendo um clima organizacional positivo e estimulando o engajamento de todos os membros da equipe gestora. Portanto, a qualidade social na dimensão institucional também está relacionada à capacidade dos gestores em promover uma cultura de colaboração e diálogo dentro da instituição. Essas práticas têm o poder de moldar a cultura organizacional da instituição e impactar diretamente a experiência dos estudantes e o sucesso acadêmico.

Além da democratização das relações e da promoção da participação, Bertolin (2009) alinha essa dimensão à qualidade social a partir da busca pela eficiência e pelo bem-estar de todos os membros da comunidade escolar. Bertolin (2009), destaca que a qualidade na gestão educacional está relacionada não apenas aos resultados acadêmicos, mas também ao clima organizacional e ao bem-estar dos envolvidos no processo educativo.

A democratização da gestão institucional busca a compreensão da participação e do envolvimento de todos os membros da comunidade acadêmica nas decisões e processos educacionais. Uma gestão democrática busca criar espaços para o diálogo, a colaboração e a tomada de decisões compartilhadas, envolvendo todos os envolvidos no processo educacional (Paro, 2010). Isso contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, justo e igualitário dentro da instituição.

A dimensão institucional, intrínseca à qualidade social da Educação Superior, desdobra-se e se entrelaçam para moldar um ambiente educacional promotor de equidade e justiça social. A estrutura organizacional das instituições, por exemplo, vai além da mera divisão em departamentos e centros. Ela engloba a forma como as instâncias de gestão se relacionam, os mecanismos de comunicação interna e a cultura institucional predominante. Uma estrutura horizontalizada, com canais de diálogo abertos e incentivo à participação da comunidade acadêmica, tende a favorecer a implementação de políticas inclusivas e a criação de um clima de colaboração.

A gestão democrática é a pedra angular da qualidade social na Educação Superior, ela pressupõe a participação ativa de todos os segmentos da comunidade acadêmica na tomada de decisões, desde a elaboração do projeto pedagógico-

gico até a definição do orçamento. A criação de conselhos e colegiados, a realização de assembleias periódicas e a promoção de consultas públicas são mecanismos que fortalecem a gestão democrática.

Ademais, a democratização da gestão institucional transcende a mera participação nas decisões, abrangendo a construção coletiva do projeto pedagógico da instituição. Ao envolver a comunidade acadêmica na definição dos objetivos, metas, metodologias e avaliação do processo educativo, a gestão democrática assegura a consonância do projeto pedagógico com as necessidades e expectativas de todos os envolvidos, refletindo a pluralidade e a riqueza do ambiente educacional (Paro, 2010; Lück, 2000).

Outro fundamento da gestão democrática reside na transparência na administração dos recursos financeiros e materiais da instituição. A comunidade acadêmica possui o direito de conhecer a origem e a destinação dos recursos, bem como de participar das decisões sobre sua alocação. A transparência fortalece a confiança e a credibilidade da gestão, além de contribuir para a utilização eficiente e responsável dos recursos.

A avaliação institucional também se configura como um elemento importante da gestão democrática. Ao realizar avaliações periódicas e participativas, a instituição pode identificar seus pontos fortes e fracos, bem como as demandas e expectativas da comunidade acadêmica. Com base nos resultados da avaliação, a gestão pode tomar decisões mais assertivas e implementar ações de aprimoramento contínuo, garantindo a qualidade do ensino e a satisfação de todos os envolvidos.

A democratização da gestão institucional constitui um processo complexo e desafiador, porém essencial para a construção de um ambiente educacional mais equitativo,



justo e de excelência. Ao promover a participação, o diálogo, a colaboração, a transparência e a avaliação, as instituições de ensino podem fortalecer sua comunidade acadêmica, assegurar a qualidade do ensino e contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, participativos e responsáveis.

Além disso, é fundamental garantir a transparência nas informações, o acesso aos documentos institucionais e a prestação de contas à comunidade, uma gestão democrática contribui para a construção de um ambiente de respeito mútuo, valorização das diferenças e com responsabilidade pela qualidade da educação.

Bertolin (2009), Lück (2000; 2009) e Paro (2010) indicam que a participação ativa de estudantes, professores e servidores como um elemento essencial para uma gestão educacional mais eficaz e alinhada com as necessidades da comunidade acadêmica. Essa participação promove um ambiente escolar mais inclusivo e participativo, onde todos se sintam valorizados e contribuam para a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, ao envolver todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões e no planejamento das atividades pedagógicas, a gestão educacional se torna um processo mais democrático e colaborativo. Bertolin (2009) destaca que essa abordagem fomenta o compromisso e o engajamento dos envolvidos, criando um sentido de pertencimento e corresponsabilidade. Já Lück (2000; 2009) aponta que a participação ativa estimula o desenvolvimento de uma cultura organizacional baseada no diálogo e na cooperação, o que potencializa o alcance dos objetivos educacionais e fortalece as relações interpessoais.

Para esses autores, a participação da comunidade acadêmica é uma forma de exercício do poder compartilhado, onde todos os envolvidos têm a oportunidade de contribuir

para a definição dos rumos da instituição, promovendo assim uma gestão mais democrática e responsável. Na consecução desta dimensão, partindo da articulação entre a formação de professores de/com qualidade a perspectiva dos participantes da pesquisa, alguns elementos ganham destaque, como pode ser observado no *quadro 2*.

**Quadro 2.** Elementos da dimensão institucional evidenciados na perspectiva dos estudantes, a luz da qualidade social na formação de professores.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
<b>Políticas e Programas Institucionais</b>	A estrutura e políticas das instituições de ensino superior são cruciais para a qualidade social da educação. Isso envolve a implementação de ações que garantam a inclusão, equidade, infraestrutura adequada, diversidade e combate à discriminação, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento completo dos estudantes.
<b>Gestão Democrática</b>	A promoção da gestão democrática é essencial para garantir a participação efetiva de todos em processos de tomada de decisão. Isso inclui a consolidação de órgãos colegiados e a participação da comunidade acadêmica.
<b>Infraestrutura e Recursos</b>	A instituição de ensino deve contar com uma infraestrutura adequada e recursos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e que atendam às necessidades dos estudantes.
<b>Cultura Institucional</b>	Abrange os valores, crenças e normas compartilhadas pela comunidade acadêmica, que influenciam as relações dentro da instituição e com a sociedade.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

**Políticas e Programas Institucionais:** A existência e implementação de políticas e programas institucionais voltados à inclusão, equidade e justiça social são importantes para a formação de professores aptos a lidar com a diversidade e promover uma educação emancipadora. Tais políticas institucionais podem abranger ações afirmativas, programas de apoio pedagógico e financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade, e formação continuada em temas como diversidade e relações étnico-raciais.

**Gestão Democrática:** Princípio basilar da qualidade social na educação, materializa-se na participação ativa de todos os segmentos da comunidade acadêmica nas decisões que afetam a formação docente. Essa participação abarca a elaboração do projeto pedagógico, definição de critérios de avaliação e escolha de materiais didáticos. A transparência, o acesso à informação e a prestação de contas são igualmente cruciais para a construção de um ambiente de diálogo e corresponsabilidade, propício à formação de professores críticos e reflexivos.

**Infraestrutura e Recursos:** Desde espaços físicos bem equipados, como salas de aula, laboratórios e bibliotecas, até recursos tecnológicos e materiais didáticos atualizados, cada aspecto contribui para oferecer uma experiência educacional enriquecedora aos estudantes. Essa infraestrutura não apenas facilita o acesso à informação e o desenvolvimento de habilidades práticas, mas também promove a interação entre alunos e professores, uma infraestrutura e recursos adequados, promove o atendimento às demandas e necessidades dos estudantes à luz da democratização do acesso à educação.

**Cultura Institucional:** A cultura institucional, refletida nos valores, crenças, normas e contradições presentes no

arranjo institucional, influenciando diretamente no trato de questões sensíveis da dinâmica institucional. Uma cultura que valoriza a diversidade, o respeito, a colaboração e a participação de todos contribui para a formação de profissionais capazes de lidar com conflitos de forma construtiva e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Estamos nos referindo a uma rede de significados compartilhados nos provocando a refletir sobre a relação dos sujeitos aos programas governamentais, currículos oficiais, normas e legislações, e ainda os resultados da ação praticada por estes atores.

No cenário da investigação emerge a **dimensão social** vincula-se as políticas, legislações e ações normativas que influenciam as práticas e o sistema educacional na promoção da inclusão, da equidade e da participação democrática. Esta dimensão imbrica-se da mesma forma com as contradições das políticas educacionais/institucionais de fomento a qualidade e sua (re)significação no contexto prático da sua efetivação, tensionada assim pelos modos, os hábitos e as condições de vida dos sujeitos na sua relação com os processos educativos.

Essa faceta nos conduz à compreensão de que a educação não se desenvolve em um contexto isolado, mas é intrinsecamente configurada e influenciada pelas circunstâncias socioeconômicas e dos sujeitos. Ao considerar essa dimensão, torna-se evidente a importância de levar em conta não apenas o aspecto acadêmico, mas também as realidades sociais e econômicas dos alunos.

Quando a gente olha para a educação, não dá pra ignorar que ela é muito mais do que só aprender na sala de aula. As nossas circunstâncias pessoais, tipo o nosso econômico sabe, até mesmo o ambiente familiar, influenciam demais no nosso jeito de aprender. Durante o ERE, isso

ficou ainda mais claro. Muitos de nós enfrentaram dificuldades por causa da falta de recursos ou até mesmo por não ter um lugar tranquilo em casa para estudar (Estudante do Curso de Licenciatura em Letras – #LT28-1).

A dimensão social abrange as interações e relações sociais que ocorrem no ambiente acadêmico, destacando o papel da educação como possibilidade de transformação social. Ela visa à formação integral do indivíduo, preparando-o não apenas para o mercado de trabalho, mas para uma vida plena em todos os aspectos. Essa concepção se fundamenta na educação como um direito fundamental de caráter social, buscando a construção de uma sociedade democrática e a superação das desigualdades. Em alguma medida, a dimensão social está imbricada a perspectiva política ao traduzir a capacidade da instituição em implementar políticas e programas que promovam resultados educacionais positivos e equitativos para todos os estudantes.

Silva (2009) contribui para a compreensão da dimensão social pelo entendimento da educação para além de uma prática social, mas também um ato político, a trajetória socioeconômica brasileira revela a persistente estratificação social, consequência de políticas públicas e medidas econômicas que privilegiam uma parcela minoritária da população, perpetuando um processo contínuo de marginalização social da maioria, especialmente quando fazemos o recorte no campo educacional. Neste contexto de conflitos políticos e interesses econômicos, a educação emerge como uma necessidade premente para a formação social de cidadãos e para a emancipação dos trabalhadores, privados de bens materiais e culturais.

A qualidade social da educação envolve a construção de um ambiente acadêmico onde prevaleçam relações de respeito, cooperação e solidariedade. É fundamental que as instituições de ensino superior promovam a convivên-

cia democrática, incentivando o diálogo e a participação ativa de todos os membros da comunidade acadêmica (Silva, 2009, p. 223).

Na compreensão a importância da dimensão social na leitura da compreensão da transformação da sociedade contemporânea, da formação dos sujeitos na perspectiva emancipatória e ainda no combate/enfrentamento das desigualdades, Flach (2012; 2023) nos auxilia no arranjo desta dimensão. O olhar da autora explora o aspecto social ao indicar a necessidade de uma formação para os sujeitos que transcenda a mera capacitação técnica para o mercado de trabalho, proporcionando um desenvolvimento holístico do indivíduo em todas as esferas do conhecimento, permitindo uma experiência existencial plena e contribuindo para a construção de uma nova realidade social.

Existem perspectivas antagônicas na relação estabelecida na qualidade da educação, Flach (2012), explora essas possibilidades através da leitura do cenário e contexto no qual o debate sobre a qualidade se materializa junto ao processo de organização da oferta de educação no Brasil. Qualidade e quantidade, intrinsecamente ligadas, especialmente em disputas vinculadas aos interesses capitalistas, são conceitos dinâmicos que se transformam em função das conjunturas econômicas e sociais, pois sua interpretação está em constante negociação.

Silva (2009) e Flach (2012), nos auxiliam no entendimento desta dimensão ao trazerem para o debate o olhar para a equidade, destacando como as políticas públicas sociais precisam ser desenhadas para garantir não apenas o acesso, mas também a efetiva permanência e sucesso dos estudantes no ambiente escolar. Essa dupla abordagem permite compreender que a qualidade da educação deve ser vista de forma inclusiva, contemplando a diversidade cultural e so-

cial dos alunos, e não apenas como um padrão homogêneo de excelência acadêmica.

A função social da educação é evidenciada na abordagem das autoras, a partir da ideia de que o espaço educativo deve ser um espaço de transformação social, onde os sujeitos possam desenvolver suas potencialidades e atuar como agentes de mudança em suas comunidades. Esta perspectiva nos conduz à compreensão de que, para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, é imprescindível investir em um sistema educacional inclusivo, equitativo e de qualidade.

Este investimento deve ser orientado por políticas públicas que reconheçam e enfrentem as desigualdades sociais, econômicas e culturais, promovendo a emancipação e o empoderamento de todos os cidadãos, especialmente daqueles historicamente marginalizados.

A qualidade social da educação também integra fatores socioeconômicos que influenciam diretamente o desenvolvimento educacional dos estudantes, considerando as condições de moradia, emprego e renda dos sujeitos, além da escolaridade e das expectativas familiares em relação à educação. Essa dimensão transcende a simples mensuração de desempenho acadêmico e abrange o contexto social e econômico dos estudantes e suas famílias, bem como as práticas e políticas educativas desenvolvidas no interior das instituições de ensino.

Além disso, a dimensão social ressalta a importância da participação comunitária e da gestão democrática dos recursos escolares, garantindo a transparência e a efetividade na utilização dos fundos públicos. Evidencia ainda a necessidade de políticas públicas que assegurem financiamento adequado e equitativo para todas as instituições de ensino,

visando criar condições para que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

A dimensão social da qualidade da educação refere-se à integra também de fatores socioeconômicos que influenciam diretamente o desenvolvimento educacional dos estudantes, considerando as condições de moradia, emprego e renda dos sujeitos, além da escolaridade e das expectativas familiares em relação à educação. Essa dimensão transcende a simples mensuração de desempenho acadêmico e abrange o contexto social e econômico dos estudantes e suas famílias, bem como as práticas e políticas educativas desenvolvidas no interior das instituições de ensino.

Além disso, essa dimensão ressalta a importância da participação comunitária e da gestão democrática dos recursos escolares, garantindo a transparência e a efetividade na utilização dos fundos públicos, evidenciando ainda a necessidade de políticas públicas que assegurem financiamento adequado e equitativo para todas as instituições de ensino, visando criar condições para que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

A capacidade das instituições educacionais em reduzir desigualdades e promover a inclusão está presente na dimensão social, isso implica não apenas oferecer acesso à educação, mas garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal. Assim, a dimensão social da educação é indissociável da luta por justiça social, visto que apenas uma educação que leve em consideração as realidades e necessidades dos alunos pode efetivamente contribuir para a redução das desigualdades e vulnerabilidades sociais.



Além disso, essa dimensão social é fortalecida pela implementação de estratégias de apoio e acolhimento que minimizam os efeitos de desigualdades externas, como programas de assistência financeira, suporte psicológico e orientação acadêmica. Tais medidas visam criar um ambiente equitativo, onde todos possam acessar as mesmas oportunidades de crescimento acadêmico e pessoal. Assim, a educação torna-se um instrumento de transformação social, capaz de contribuir significativamente para uma sociedade mais justa e igualitária.

A formação de cidadãos críticos e engajados, aptos a compreender as complexidades sociais e a atuar em prol de um mundo mais justo e igualitário, também se configura como um imperativo da dimensão social da educação. Nesse contexto, as instituições de ensino devem fomentar o diálogo e a reflexão sobre questões sociais, incentivando a participação dos alunos em projetos e ações transformadoras. Partindo da articulação entre a formação de professores de/ com qualidade a perspectiva dos participantes da pesquisa, alguns elementos ganham destaque, como pode ser observado no *quadro 3*.

**Quadro 3.** Elementos da dimensão social evidenciados na perspectiva dos estudantes, a luz da qualidade social na formação de professores

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
<b>Enfrentamento às desigualdades e à discriminação</b>	A instituição de ensino deve ser um espaço de combate a todas as formas de desigualdade e discriminação, promovendo a igualdade de gênero, raça, etnia, orientação sexual, religião e classesocial.
<b>Acesso equitativo e inclusivo</b>	O acesso equitativo e inclusivo, é necessário ampliar vagas, fortalecer programas de financiamento estudantil, oferecer apoio pedagógico, adaptar a infraestrutura para pessoas com deficiência e investir em ações de divulgação e orientação vocacional, removendo barreiras e promovendo a mobilidade social.
<b>Ambiente democrático e de diálogo</b>	Para construir um ambiente democrático e de diálogo na universidade, é fundamental incentivar a participação dos estudantes na gestão, garantir a liberdade de expressão, estimular o debate de ideias, promover a resolução pacífica de conflitos e investir na formação cidadã dos estudantes.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

**Enfrentamento às desigualdades e à discriminação:**  
A universidade, enquanto instituição basilar para a produção de conhecimento e formação cidadã, possui o dever de combater ativamente as desigualdades e a discriminação arraigadas na sociedade. Para tanto, é fundamental a implementação de políticas de ações afirmativas, como cotas e bolsas, visando promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados no ensino superior. Ademais, faz-se

necessária a revisão do currículo e das práticas pedagógicas, garantindo a valorização da diversidade e a representatividade de todos os discentes. A luta contra a discriminação também demanda a capacitação de docentes e servidores para identificar e combater práticas discriminatórias.

**Acesso equitativo e inclusivo:** Garantir o acesso equitativo e inclusivo à educação superior é um imperativo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, isso implica a ampliação do número de vagas nas instituições públicas, a criação e o fortalecimento de programas de financiamento estudantil e o oferecimento de apoio pedagógico aos estudantes que dele necessitam. A acessibilidade também é um fator importante, demandando a adaptação da infraestrutura e dos materiais didáticos para garantir a participação de pessoas com deficiência. Ao remover as barreiras que impedem o acesso e a permanência de estudantes de diferentes origens sociais, a universidade cumpre seu papel de promover a mobilidade social e o desenvolvimento do país.

**Ambiente democrático e de diálogo:** A democracia é um valor fundamental que deve ser cultivado em todos os espaços da sociedade, incluindo a universidade. Para tanto, é essencial incentivar a participação dos discentes nos órgãos de gestão da instituição, garantindo que suas demandas sejam consideradas. A liberdade de expressão e o debate de ideias devem ser estimulados, criando um ambiente de respeito mútuo e tolerância às diferenças. A universidade deve promover atividades que estimulem o senso crítico, a participação política e o engajamento social dos estudantes, preparando-os para exercer a cidadania de forma plena e responsável.

O *quadro 4* busca explorar essa interconexão, destacando os desafios já mencionados anteriormente através das lentes das dimensões emergentes no cenário da investigação. Esta abordagem multidimensional busca oferecer perspectivas sobre como as políticas, práticas e culturas educacionais podem ser melhoradas para cultivar uma formação de professores mais eficaz e comprometida com a responsabilidade social.

**Quadro 4.** Relação dos desafios na formação de professores de/com qualidade social a partir da experiência do ERE, na perspectiva dos estudantes de cursos de licenciatura.

DESAFIOS	DIMENSÃO PEDAGÓGICA	DIMENSÃO INSTITUCIONAL	DIMENSÃO SOCIAL
DESAFIOS TECNOLÓGICOS	Desenvolvimento de metodologias pedagógicas que integrem o uso de tecnologias de forma eficaz	Implementar políticas institucionais que combatam disparidades socioeconômicas e tecnológicas, desenvolvendo competências digitais.	Diferenças socioeconômicas influenciam na acessibilidade aos recursos digitais
DESAFIOS PESSOAIS E DE SAÚDE	Criação de um ambiente educativo que favoreça o apoio emocional e psicológico dos estudantes	Promoção de ambiente de apoio emocional e psicológico na instituição	Dinâmicas sociais afetam o bem-estar emocional dos envolvidos
DESAFIOS RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES DE ENSINO	Implementação de estratégias pedagógicas que incentivem a motivação e participação ativa dos alunos	Estratégias institucionais para aumentar a motivação dos alunos	Experiências sociais influenciam na motivação dos alunos

DESAFIOS DE ORDEM MATERIAL	Integrar novas ferramentas digitais nas metodologias de ensino para melhorar a aprendizagem	A instituição deve apoiar e promover a capacitação dos professores para integrar ferramentas digitais de forma inovadora	As percepções sociais sobre a inovação e o uso de tecnologias educacionais podem impactar sua adoção e implementação
----------------------------------	---	--	--

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Os desafios na formação de professores durante o ensino remoto emergencial estão enraizados nas dimensões pedagógicas, institucionais e sociais da educação. Isso reflete como as políticas governamentais moldam recursos e expectativas, as interações sociais influenciam percepções e motivações, as práticas institucionais afetam a gestão e apoio, e a cultura acadêmica influencia receptividade e adaptação. Reconhecer essas interações complexas é crucial para enfrentar eficazmente esses desafios.

Durante o período desafiador do ERE, a equidade tecnológica e o contexto socioeconômico emergiram como um dos principais desafios na formação de professores. Este desafio transcende as dimensões políticas, sociais, institucionais e culturais, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que abordem a distribuição desigual de recursos tecnológicos para promover a justiça social.

As diferenças socioeconômicas entre os alunos influenciam diretamente a acessibilidade aos recursos digitais, ampliando as desigualdades educacionais. Nesse contexto, políticas institucionais são essenciais para enfrentar as disparidades socioeconômicas e tecnológicas entre os estudantes, enquanto a cultura acadêmica molda a percepção sobre a equidade tecnológica e sua importância na educação. As

desigualdades socioeconômicas impactam diretamente o acesso dos alunos aos recursos digitais, acentuando as desigualdades educacionais. Nesse cenário, é fundamental que as políticas institucionais abordem essas disparidades, enquanto a cultura acadêmica contribui para a percepção e valorização da equidade tecnológica na educação.

Além disso, a adaptação e as competências digitais dos professores e alunos representam um desafio significativo, com implicações em várias dimensões da formação de professores. A necessidade de revisão das políticas educacionais/institucionais para incluir a formação digital dos professores destaca a dimensão política desse desafio, enquanto as experiências sociais dos professores e alunos influenciam sua capacidade de adaptação às novas tecnologias. Para enfrentar esse desafio, é crucial oferecer suporte institucional para desenvolver as competências digitais dos professores e alunos, enquanto a cultura institucional pode influenciar a receptividade à inovação digital e a valorização das competências digitais na educação.

Além disso, o bem-estar e as dinâmicas sociais dos envolvidos no processo educacional emergem como fatores críticos para uma formação de professores eficaz. Políticas que reconheçam o bem-estar como componente essencial da educação refletem a dimensão política desse desafio, enquanto as dinâmicas sociais influenciam diretamente no bem-estar emocional dos alunos e professores. Nesse sentido, a promoção de um ambiente de apoio emocional e psicológico na instituição é fundamental, embora a cultura institucional possa priorizar ou negligenciar o bem-estar emocional e social no ambiente educacional.

A motivação acadêmica e a participação ativa dos alunos representam outro desafio importante na formação de pro-

fessores durante o ensino remoto emergencial. Políticas que incentivem uma abordagem centrada no aluno e motivadora refletem a dimensão política desse desafio, enquanto as expectativas de participação dos alunos são moldadas pela cultura acadêmica. Para enfrentar esse desafio, estratégias institucionais são necessárias para aumentar a motivação e participação dos alunos, reconhecendo como as experiências sociais influenciam na motivação dos alunos para participar ativamente do processo educacional.

Por fim, a inovação pedagógica e o uso de ferramentas digitais representam um desafio complexo, com implicações em todas as dimensões da formação de professores. Políticas que incentivem a experimentação pedagógica e a adoção de tecnologias educacionais inovadoras refletem a dimensão política desse desafio, enquanto as percepções sociais sobre inovação afetam sua adoção e implementação. Para promover a inovação pedagógica, é crucial oferecer apoio institucional para capacitar os professores em inovação digital, reconhecendo como a receptividade à inovação é influenciada pela cultura acadêmica.

A inovação pedagógica e o uso de ferramentas digitais apresentam um desafio multifacetado para a formação de professores, com impacto em diversas dimensões. Incentivar políticas de experimentação pedagógica e tecnologias educacionais reflete a dimensão política desse desafio, enquanto as percepções sociais influenciam sua acessibilidade. Para efetivar a inovação, é fundamental que as instituições ofereçam apoio e capacitação digital aos professores, garantindo que a cultura acadêmica exerça um papel importante na receptividade e na melhoria dessas inovações.

O *quadro 5* explicita conceitos presentes nos processo de análise desta investigação, na sua relação com as dimensões

que indicamos anteriormente e seus elementos constitutivos, facilitando a visualização de como cada conceito se relaciona com os diferentes aspectos da qualidade social na Educação Superior.

**Quadro 5.** Conceitos atrelados aos desafios na formação de professores de/com qualidade social presentes nas dimensões de análise e seus respectivos elementos constitutivos.

DIMENSÃO	ELEMENTOS	CONCEITOS
PEDAGÓGICA	Currículo relevante e contextualizado	Contextualização do Ensino Educação para a Cidadania
	Metodologias ativas e participativas	Aprendizagem Ativa Ensino Centrado no Aluno
	Avaliação formativa e emancipadora	Avaliação Formativa Avaliação Emancipadora
INSTITUCIONAL	Políticas e Programas Institucionais	Planejamento Estratégico Programas de Apoio ao Aluno
	Gestão Democrática	Participação Comunitária Autonomia
	Infraestrutura e Recursos	Ambiente Educativo de Qualidade Tecnologia na Educação
	Cultura Institucional	Clima Institucional Positivo Valorização dos Educadores
SOCIAL	Enfrentamento às desigualdades e à discriminação	Educação Inclusiva Equidade Educacional
	Acesso equitativo e inclusivo	Justiça Social na Educação Diversidade e Inclusão
	Ambiente democrático e de diálogo	Educação para a Democracia Cultura de Diálogo

**Fonte:** Elaborado pelo autor.



Diante desses desafios, torna-se evidente que a gestão desempenha um papel fundamental na promoção da qualidade da educação. Enquanto as dimensões políticas, sociais, institucionais e culturais influenciam os obstáculos enfrentados, a gestão eficaz dos espaços educativos pode garantir a implementação de práticas democráticas, a valorização dos profissionais da educação e a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ao adotar uma abordagem participativa e centrada nas necessidades da comunidade escolar ou acadêmica, o gestor contribui significativamente para aprimorar a qualidade do serviço educacional oferecido.

Nesse contexto, o papel da gestão é fundamental na garantir o direito à qualidade da educação. No processo de implementação de práticas democráticas, valorização dos profissionais da educação e criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do trabalho pedagógico cabe a gestão dos espaços educativos. Ao promover uma gestão participativa e centrada nas necessidades da comunidade escolar/acadêmica, o gestor contribui significativamente para a melhoria da qualidade do serviço educacional oferecido (Franco; Afonso; Longhi, 2001).

A gente tem que pensar a gestão não só nos momentos de dificuldade, como foi no ERE. A gestão tem um papel importante em manter todo mundo na mesma página. Às vezes, falta uma comunicação clara, e aí o pessoal fica meio perdida, sem entender direito o que tá acontecendo. Isso acaba afetando o trabalho dos professores e o nosso aprendizado. Os gestores precisam conduzir os processos de forma transparente e inclusiva também (Estudante do Curso de Licenciatura em História - #HT38-8).

É papel da instituição educacional fornecer um norte e direcionamento claro para as ações desenvolvidas em seu

interior, bem como por outras instâncias, no sentido da promoção e garantia da qualidade da educação. Isso inclui estabelecer diretrizes e orientações que promovam a equidade, a inclusão e a excelência educacional, colaborando ativamente com órgãos governamentais e outros parceiros na implementação de práticas efetivas no atendimento educacional.

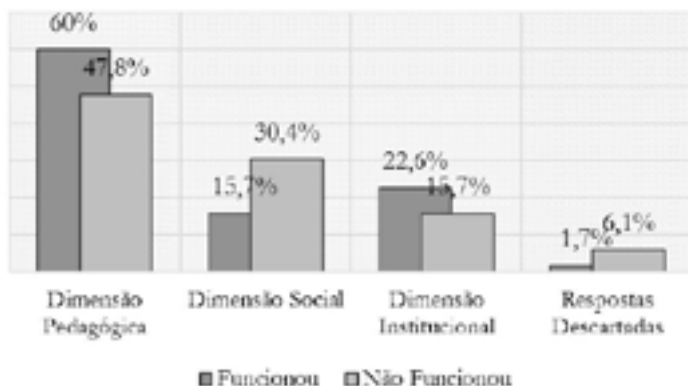
O contexto do ERE trouxe à tona uma série de desafios adicionais para a formação de professores com qualidade social. A abrupta transição para o “ensino online” evidenciou uma lacuna na formação de professores, especialmente na perspectiva de uma qualidade educacional para além dos ranqueamentos e dos índices standardizados, considerando ainda as questões relacionadas às desigualdades e vulnerabilidades.

Portanto, a formação de professores com qualidade social deve priorizar estratégias inclusivas que garantam o direito pleno à educação. Pelos desafios apontados pelos estudantes, fica bastante evidente a necessidade de programas de formação que incentivem a reflexão sobre questões de justiça social, diversidade cultural e equidade educacional, no reconhecimento e enfrentamento dos desafios sistêmicos que afetam o acesso e o sucesso dos alunos.

Além disso, é fundamental integrar práticas pedagógicas que valorizem e respeitem as diversas identidades e experiências dos estudantes, criando ambientes de aprendizagem acolhedores e inclusivos onde todos se sintam representados e capacitados a alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal. Nesse sentido, a formação de professores com qualidade social não se limita apenas à transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também à promoção de valores de justiça, igualdade e respeito pelos direitos humanos, contribuindo assim para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática e solidária.

No final deste processo, os estudantes que participaram da pesquisa foram questionados sobre o que funcionou e o que não funcionou durante o período do ERE, considerando uma educação de/com qualidade social. Os participantes foram incentivados a refletir sobre suas experiências e a fornecer um retorno detalhado sobre vários aspectos. A partir das questões levantadas, das situações observadas ao longo da investigação e da base conceitual das dimensões de análise que utilizamos, indicamos, na perspectiva dos estudantes, os aspectos que se destacaram mais dentro desta dicotomia.

**Gráfico 12.** Avaliação dos estudantes sobre o funcionamento do ERE, a luz das categorias de análise dimensão pedagógica, dimensão institucional e dimensão social.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

A análise da percepção dos estudantes sobre ERE revela nuances importantes sobre as diferentes dimensões envolvidas neste processo educacional. O *gráfico 12* apresenta dados quantitativos sobre o que funcionou e o que não funcionou segundo os estudantes, categorizados nas dimensões Pedagógica, Social, Institucional. Essas informações são importantes para compreender a efetividade do ERE na aten-

ção aos objetivos da instituição e a organização do trabalho pedagógico.

Na dimensão pedagógica, observa-se que uma parcela significativa dos estudantes (60%) considerou que o ERE funcionou. Isso indica que, apesar das dificuldades impostas pela transição abrupta para o ensino remoto, as estratégias pedagógicas implementadas foram, em grande parte, eficazes. Entretanto, ainda há uma expressiva porcentagem de alunos (47,8%) que julgou essa dimensão como não funcionando adequadamente. Esse dado revela a necessidade de aprimoramento contínuo nas metodologias e ferramentas pedagógicas utilizadas, além de maior suporte aos docentes para lidar com as novas tecnologias educacionais.

A dimensão social, por sua vez, apresenta um contraste mais acentuado. Apenas 30,4% dos estudantes consideraram que essa dimensão funcionou, enquanto 15,7% apontaram que não funcionou. Isso sugere que o ERE teve um impacto significativo nas interações sociais dos estudantes, um aspecto fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. A ausência do ambiente físico escolar provavelmente afetou a dinâmica de socialização, colaboração e suporte emocional entre os alunos, evidenciando a necessidade de estratégias que promovam a interação social mesmo em contextos virtuais.

Já na dimensão institucional, os dados mostram uma divisão mais equilibrada: 22,6% dos estudantes acreditam que essa dimensão funcionou, enquanto 15,7% consideram o contrário. Esse equilíbrio indica que as instituições de ensino tiveram um desempenho moderado na adaptação ao ERE. As instituições que conseguiram oferecer suporte administrativo, técnico e psicológico aos alunos parecem ter sido mais bem-sucedidas. Contudo, a insatisfação de uma

parcela significativa dos estudantes sugere que muitos aspectos institucionais, como a comunicação efetiva e o suporte técnico, ainda precisam ser aprimorados.

A categoria de respostas descartadas, que representa 6,1% do total, engloba respostas inválidas ou incompletas. Embora essa porcentagem seja pequena, é importante considerá-la na análise dos dados, pois pode indicar dificuldades de compreensão do questionário ou falta de interesse dos participantes.

A percepção dos estudantes sobre o ERE é multifacetada e complexa, variando de acordo com a dimensão analisada. Enquanto a dimensão pedagógica obteve uma avaliação positiva, as dimensões social e institucional apresentaram resultados menos favoráveis. Essa heterogeneidade de opiniões destaca a importância de considerar as diferentes dimensões da experiência discente no planejamento e implementação de políticas educacionais, especialmente em contextos de crise e incerteza.

A percepção dos estudantes sobre o ensino remoto evidencia uma pluralidade de sentimentos e avaliações, refletindo a complexidade da experiência educacional durante um período de crise. A avaliação positiva da dimensão pedagógica sugere que, em muitos casos, os métodos de ensino e as abordagens pedagógicas adotadas foram eficazes em manter a continuidade do aprendizado. Os estudantes podem ter encontrado valor nas ferramentas digitais e na flexibilidade que o ERE proporcionou, permitindo-lhes acessar o conteúdo de maneira mais conveniente e adaptada às suas rotinas. Essa aceitação da dimensão pedagógica é um aspecto crucial a ser celebrado, pois indica que a transição para o ensino remoto não foi apenas um desafio, mas também uma oportunidade para inovação e redirecionamento das práticas educacionais.

No entanto, a discrepância nas avaliações das dimensões social e institucional ressalta a necessidade de um olhar mais atento às condições que envolvem a vida acadêmica dos estudantes. Enquanto a pedagogia pode ter se ajustado para atender às necessidades educacionais, as dimensões social e institucional parecem não ter recebido a mesma atenção. Os estudantes podem ter sentido um afastamento social, resultante da falta de interação presencial com colegas e professores, o que pode ter impactado negativamente sua experiência educacional. A ausência de um suporte emocional e comunitário, frequentemente proporcionado pelo ambiente escolar, pode ter gerado um sentimento de isolamento, refletindo-se nas avaliações menos favoráveis nessas dimensões.

Dessa forma, a heterogeneidade das opiniões sobre o ERE sublinha a urgência de uma abordagem holística no planejamento e na implementação de políticas institucionais. Em contextos de crise e incerteza, é imprescindível que as instituições considerem não apenas a eficácia pedagógica das estratégias, mas também as implicações sociais e institucionais dessas práticas. O desenvolvimento de políticas que integrem e respeitem as diversas dimensões da experiência discente pode não apenas melhorar a percepção dos alunos sobre o ERE, mas também contribuir para um ambiente educacional mais inclusivo e resiliente. A construção de um diálogo contínuo entre estudantes, educadores e gestores é fundamental para que as instituições possam adaptar suas ações de forma a atender às necessidades emergentes da comunidade acadêmica, promovendo uma educação que seja verdadeiramente centrada no estudante.

## O CONTEXTO EMERGENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE/ COM QUALIDADE SOCIAL DE PROFESSORES

A partir do olhar para a qualidade, o cenário da Educação Superior está passando por uma transformação significativa, impulsionada por uma combinação de avanços tecnológicos, mudanças demográficas, pressões econômicas e expectativas sociais em evolução. Nos últimos anos, a digitalização acelerada, exacerbada pela pandemia de Covid-19, catalisou a adoção de novas formas de ensino e aprendizagem, destacando a importância das plataformas online e das tecnologias emergentes.

A Educação Superior encontra-se em um momento caracterizado por desafios complexos que transcendem suas funções tradicionais de ensino, pesquisa e extensão. A necessidade de conciliar demandas locais e globais em um cenário de transformação constante, como já descrito por Dideriksson (2008, p. 5) é um “estado de mutação que encontra em todas as partes e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação”.

Este olhar para a educação universitária origina a ideia de uma Educação Superior imersa a um cenário de disputa, onde diferentes atores e interesses competem por espaço e influência. Essa disputa se manifesta em diversos níveis, desde a definição de políticas públicas e modelos de financiamento até a escolha de currículos e metodologias de ensino, nos referimos aqui ao **Contexto Emergente da Educação Superior**.

As transformações em curso demandam uma postura mais responsável e proativa por parte dos agentes políticos e gestores universitários. É preciso ir além da mera gestão administrativa e financeira, buscando uma compreensão profunda dos desafios e oportunidades que se apresentam neste novo cenário. Isso implica, por exemplo, a elaboração de políticas públicas que incentivem a inovação pedagógica, a pesquisa de ponta e a internacionalização das universidades, ao mesmo tempo em que garantam o acesso democrático e a permanência dos estudantes.

O conceito de contexto emergente é abrangente e capaz de englobar diversas interpretações, no entanto, entendemos os contextos emergentes sob a perspectiva das demandas que surgem externamente à universidade. Essas demandas podem derivar de políticas globais, mudanças tecnológicas relacionadas ao mundo do trabalho, e políticas de democratização do acesso e permanência de novos públicos nas IES. Muitas vezes, essas demandas são externas à tradição universitária, isto é, são iniciativas que não se originaram dentro do ambiente acadêmico, mas vêm de fora, exigindo novas iniciativas e reflexões sobre as práticas usuais. Esse contexto se apresenta como um espaço, um ínterim dois modelos teóricos distintos: o tradicional e o neoliberal, cada um com características e implicações próprias, Morosini (2014) explora os modelos teóricos com o apoio de Espinoza e Gonzalez (2012).

No modelo tradicional, a Educação Superior se orienta para o bem comum, com a ciência e a tecnologia servindo ao desenvolvimento científico, à promoção da cultura e ao serviço à comunidade. A pesquisa acadêmica busca expandir o conhecimento humano e solucionar problemas sociais, enquanto o ensino se concentra na formação de cidadãos críticos e engajados. A gestão institucional, por sua vez, pri-



vilegia a autonomia acadêmica, sem interferência externa na produção de conhecimento.

O foco está na relevância social da universidade, com financiamento público garantindo a gratuidade do ensino e o acesso democrático à educação. Exemplos desse modelo podem ser encontrados em universidades públicas com forte tradição de pesquisa e extensão, que desempenham um papel fundamental na produção de conhecimento e na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho e para a sociedade.

Em contraste, o modelo neoliberal apresenta uma Educação Superior orientada para o bem individual e a empregabilidade, buscando atender às demandas do mercado de trabalho. A ênfase reside na transferência de tecnologia para o setor produtivo e na prestação de serviços ao Estado, com uma gestão focada na eficiência, na competitividade e no autofinanciamento. A pesquisa acadêmica se volta para a aplicação prática do conhecimento, com foco em inovação e desenvolvimento tecnológico.

O ensino, por sua vez, prioriza a formação de profissionais aptos a atender às demandas do mercado, com ênfase em habilidades técnicas e práticas. A rentabilidade e a satisfação da demanda privada por educação são priorizadas, muitas vezes em detrimento do acesso universal e da gratuidade do ensino. IES privadas, com foco em cursos profissionalizantes e forte ligação com o mercado de trabalho, podem ser consideradas exemplos desse modelo.

Esses modelos teóricos permitem a compreensão dos movimentos de transformação da Educação Superior, marcada pela coexistência e pela tensão entre diferentes lógicas e valores (*figura 1*). Os contextos emergentes, se situam nesse espaço de transição, e acabam evidenciando a necessi-

dade de se repensar o papel da universidade na sociedade, buscando um equilíbrio entre a autonomia acadêmica, a relevância social e a sustentabilidade financeira.

Os modelos propostos para a Educação Superior oscilam entre duas vertentes: a orientação para o mercado e a construção da cidadania, com forte engajamento em questões sociais, esses extremos representam apenas os pontos finais de um espectro que abriga inúmeras possibilidades de hibridismo.

**Figura 1.** Representação do modelo de Contexto Emergente da Educação Superior.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Ao se referir ao cenário dos contextos emergentes na América Latina, Didriksson (2008), indica a sua constituição um cenário complexo e multifacetado, onde o sistema de ensino se caracteriza pela heterogeneidade e segmentação social, com a coexistência de instituições públicas e privadas que apresentam diferentes níveis de qualidade e prestígio, refletindo as desigualdades socioeconômicas. Paralelamente, percebe-se uma **expansão e interiorização** do

sistema, com o aumento do número de instituições e vagas em todo o território nacional, o que amplia o acesso à Educação Superior, mas também impõe desafios em termos de garantia de qualidade e equidade.

A presença de **macro universidades**, com ampla oferta de cursos e programas, contribui para a democratização do acesso, mas também suscita questionamentos sobre a eficiência da gestão e a qualidade do ensino oferecido. A diversidade institucional e de modalidades de ensino, abrangendo universidades, centros universitários, faculdades e institutos tecnológicos, proporciona opções para diferentes perfis de estudantes e demandas do mercado de trabalho.

E por fim, a **massificação da demanda social** por Educação Superior e a crescente internacionalização das universidades ampliam as oportunidades de formação e intercâmbio, mas também apresentam desafios em termos de adaptação às demandas globais e preservação da identidade nacional. A crescente busca por qualificação e a internacionalização das universidades exigem que as instituições se adaptem a um cenário globalizado, sem negligenciar as particularidades e necessidades locais/regionais.

Morosini (2014), indica a consolidação do contexto emergente como sendo um processo de transição multifacetado, marcado por uma expansão acelerada, políticas de diversificação institucional, privatização e tendências democratizantes, sob a égide da centralização estatal. Paralelamente, busca-se a inovação, rompendo com o modelo tradicional e homogêneo que predominou desde o século XIX. Embora a taxa de acesso à educação superior ainda seja restrita, novos formatos de IES, docentes, discentes, currículos e demandas da sociedade, do mercado e da globalização coexistem com o modelo tradicional.

Morosini (2014; 2016) e Dalla Corte (2017), ao se debruçarem sobre o contexto brasileiro, acabam indicando que regiões marcadas por desenvolvimento heterogêneo e desigualdades socioeconômicas, os contextos emergentes da educação superior evidenciam a intrínseca complexidade. Apesar dos avanços na democratização do acesso e na diversificação institucional, persistem desafios cruciais.

A garantia de financiamento sustentável e equitativo, a conciliação entre a massificação do acesso e a manutenção da qualidade acadêmica, a atração e retenção de docentes com excelência em pesquisa e ensino, a promoção de uma cultura acadêmica que valorize a autonomia intelectual, a meritocracia e a excelência, e a oferta de educação de alta qualidade para todos os estudantes de graduação são questões prementes que demandam soluções inovadoras e eficazes.

A emergência de um sistema acadêmico diferenciado, que combine o acesso universalizado com a excelência em pesquisa, é uma realidade global, mas se torna ainda mais crítica em países em desenvolvimento. A construção de um modelo híbrido, capaz de atender tanto às demandas por formação em massa quanto à produção de conhecimento de ponta, é fundamental para impulsionar o desenvolvimento científico, tecnológico e social dessas nações, contribuindo para a superação das desigualdades e a promoção da justiça social.

A integração entre ensino, pesquisa e extensão é outro pilar crucial desse modelo, as IES devem se envolver ativamente com as comunidades ao seu redor, utilizando a extensão como uma via de mão dupla para transferir conhecimento e receber insights valiosos das realidades locais. Essa interação fortalece a relevância social da universidade e ga-

rante que as atividades acadêmicas estejam alinhadas com as necessidades e aspirações da sociedade.

Além disso, a internacionalização das universidades em países em desenvolvimento pode trazer benefícios significativos, como a troca de conhecimentos e experiências, a formação de redes de pesquisa globais e a atração de talentos internacionais. No entanto, essa internacionalização deve ser equilibrada e adaptada às realidades locais, garantindo que as práticas e os conhecimentos importados sejam contextualizados e relevantes para os desafios específicos de cada nação.

A complexidade da Educação Superior reflete tendências históricas e emergentes, destacando sua heterogeneidade e desigualdades subjacentes, espaços de ensino têm um papel crucial na construção de um cenário que melhore significativamente os níveis de vida, promovendo bem-estar, democracia e igualdade por meio da ciência, educação e cultura (Didriksson, 2008).

Esses modelos educacionais tensionados no contexto emergente, surgem em um cenário de profundas mudanças políticas na América Latina, especialmente no final da década de 1980. Essas mudanças incluíram a “desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira, o que faz com que haja um esgotamento da matriz estadocêntrica”, o que consequentemente levou a uma redução do papel do Estado no âmbito social (Martinez; Oliveira, 2016, p. 73).

Consequentemente houve uma série de (re)significações do papel da Universidade e a sua missão junto à sociedade, para além da formação de quadros especializados. Esse movimento faz com que a universidade deixe de ser “proativa e guiando a sociedade a uma universidade que responde a demandas específicas de seus usuários” gerando assim

recursos em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, como apontam Espinoza e Gonzalez (2012, p. 22). Historicamente, as universidades foram vistas como instituições que se dedicavam predominantemente à formação de quadros especializados, contribuindo para o desenvolvimento de profissionais qualificados e para a pesquisa acadêmica. Contudo, à medida que as necessidades da sociedade evoluíram, tornou-se evidente que a missão universitária deve ser ampliada para incluir um compromisso mais direto com as demandas e desafios enfrentados pela comunidade.

A mudança de uma universidade “proativa”, que lidera e direciona a sociedade, para uma que responde a demandas específicas de seus usuários indica uma transformação na relação entre a instituição e a sociedade. Essa nova abordagem exige que as universidades se tornem mais receptivas e adaptáveis, ouvindo as necessidades e expectativas dos estudantes, dos cidadãos e das comunidades que atendem. Essa dinâmica pode resultar em um fortalecimento das funções de ensino, pesquisa e extensão, permitindo que a universidade não apenas forme profissionais competentes, mas também se envolva ativamente na solução de problemas sociais e na promoção do bem-estar coletivo.

Além disso, essa transformação requer uma revisão crítica dos currículos acadêmicos, da pesquisa realizada e das atividades de extensão. As universidades precisam incorporar temas emergentes e relevantes que abordem as questões contemporâneas, como desigualdade social, saúde pública, sustentabilidade e inovação tecnológica. Ao fazê-lo, elas não apenas atendem às demandas sociais, mas também enriquecem a formação dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos críticos e engajados.

Partindo do modelo presente na figura 1, a leitura de um contexto emergente na/para formação docente, consi-

derando o olhar da qualidade social da educação a partir da experiência dos estudantes com o ERE. No cenário contemporâneo da Educação Superior, observamos um contexto emergente que transcende os paradigmas tradicionais e neoliberais. Este contexto na sua relação com a perspectiva de uma formação de professores de/com qualidade social é representado pela interação dinâmica entre a universidade, a sociedade e as demandas emergentes, conforme ilustrado pela autora.

O contexto emergente na formação de professores de/com qualidade social, *figura 2*, apresenta-se entre um espaço entre a Universidade Tradicional, e a Universidade Neoliberal. No interior dessa tensão, encontramos a busca por uma formação docente que interaja com alguns elementos: desenvolvimento de políticas e práticas de gestão democrática, valorização da diversidade e da inclusão e o enfoque na justiça social e equidade.

**Figura 2.** Representação do modelo de Contexto Emergente da Formação de Professores de/com Qualidade Social.



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

**Desenvolvimento de Políticas e Práticas de Gestão Democrática:** A formação de professores deve estimular deve ser pensada no interior da instituição a partir da participação ativa de todos os membros da comunidade acadêmica na tomada de decisões. A gestão democrática fortalece a ideia de uma educação mais participativa e inclusiva, onde diferentes perspectivas são valorizadas e consideradas. Isso ajuda a criação de um ambiente educacional mais equitativo e responsivo às necessidades da comunidade, promovendo a justiça social.

**Valorização da Diversidade e da Inclusão:** A formação de professores deve valorizar a diversidade cultural, social e individual dos estudantes, reconhecendo suas diferentes experiências, saberes e necessidades. A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas origens, identidades ou condições, deve ser um princípio norteador da prática pedagógica, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais de desenvolvimento.

**Enfoque na Justiça Social e Equidade:** A formação de professores deve incluir um foco explícito na justiça social e equidade. Isso envolve a incorporação de conteúdos e práticas que abordem a diversidade, a inclusão, e as desigualdades sociais, econômicas e raciais. Os futuros professores devem ser capacitados para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e culturalmente responsivos. Um enfoque na justiça social e equidade é fundamental para garantir que a educação atenda às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles de grupos historicamente marginalizados.

Em cada um desses elementos acabam abarcando questões que se colocam no tensionamento do contexto emer-



gente a partir da visão micro e associada diretamente aos mecanismos utilizados pelas instituições à luz da garantia seus objetivos educacionais, do atendimento as demandas sociais e a própria função da Educação Superior na contemporaneidade. Em Freire (2019), Libâneo (2012) e Candau (2008), podemos embasar o olhar as questões que se apresentam nesta perspectiva de configuração do contexto emergente (quadro 6).

É imperativo que as IES não apenas adotem uma abordagem reativa, mas também se tornem proativas na promoção de um ambiente educacional que encoraje a reflexão crítica e a ação social. Isso pode ser alcançado através da implementação de programas de formação continuada que capacitem os educadores a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às dinâmicas sociais contemporâneas. Além disso, iniciativas que promovam a parceria entre a universidade e a comunidade, como projetos de extensão e pesquisa aplicada, podem proporcionar experiências práticas que enriquecem a formação dos futuros professores e os conectam diretamente às realidades e necessidades locais.

A integração entre teoria e prática, aliada a uma gestão democrática, é fundamental para a construção de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas também fomente a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de contribuir para a promoção da justiça social e da equidade em suas futuras atuações. Assim, a Educação Superior assume um papel crucial na construção de um futuro mais inclusivo e justo, respondendo de forma eficaz às demandas emergentes da sociedade.

**Quadro 6.** Elementos constitutivos do modelo de Contexto Emergente da Formação de Professores de/com Qualidade Social.

<b>ELEMENTOS DO CONTEXTO EMERGENTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE/COM QUALIDADE SOCIAL</b>	
<b>DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA</b>	<b>Educação como prática dialógica:</b> Freire (2019b) destaca a importância de uma educação participativa onde todos são ouvidos e contribuem para as decisões educacionais, promovendo uma gestão democrática.
	<b>Democratização da escola pública:</b> Libâneo (2012) argumenta que a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões é essencial para construir uma sociedade mais justa e democrática.
	<b>Políticas educacionais inclusivas:</b> Candau (2008) aborda a importância de políticas que promovam a participação e inclusão de todos os membros da comunidade escolar, reforçando a gestão democrática.

<b>VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E DA INCLUSÃO</b>	<b>Reconhecimento e valorização da diversidade:</b> Freire (2019a) defende uma educação que reconheça e valorize as diversas experiências e conhecimentos dos estudantes, integrando-os no processo educacional.
	<b>Pedagogia crítico-social:</b> Libâneo (2012) valoriza a diversidade dos estudantes, integrando suas experiências e conhecimentos no currículo escolar, promovendo uma educação inclusiva.
	<b>Prática pedagógica inclusiva:</b> Candau (2008) destaca a necessidade de reconhecer e valorizar as diferentes identidades e experiências dos estudantes, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade.
<b>ENFOQUE NA JUSTIÇA SOCIAL E EQUIDADE</b>	<b>Transformação social:</b> Freire (2019b) vê a educação como um meio de promover a justiça social e a equidade, preparando os professores para criar ambientes educacionais que ofereçam igualdade de oportunidades.
	<b>Abordagem das desigualdades:</b> Libâneo (2012) enfatiza a necessidade de uma pedagogia que aborde as desigualdades sociais e econômicas, preparando os futuros professores para criar ambientes educacionais justos e equitativos.
	<b>Promoção da justiça social:</b> Candau (2008) defende uma educação que promova a justiça social, abordando as desigualdades e criando oportunidades iguais para todos os alunos, orientando

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Em **desenvolvimento de políticas e práticas de gestão democrática**, Freire (2019a) nos auxilia a compreender a importância de uma educação participativa e dialógica, onde todos os membros da comunidade educacional são ouvidos e participam ativamente nas decisões. Isso reforça a gestão democrática dentro das instituições de ensino, promovendo um ambiente mais equitativo e inclusivo. Complementarmente, Libâneo (2012) e Candau (2008) indica como elemento fundamental a democratização da educação pública para a construção de uma sociedade mais justa, à luz das políticas educacionais. A participação ativa da comunidade educacional na tomada de decisões, no fortalecimento da gestão democrática e na garantia de uma educação atenda às necessidades de todos.

O contexto emergente demanda uma profunda reflexão sobre a **valorização da diversidade e da inclusão**, ancorados em Freire (2019), defendemos uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e social dos estudantes, entendendo que cada indivíduo traz consigo conhecimentos e experiências únicas que devem ser incorporadas no processo educacional. Esse pressuposto pode ser visto na pedagogia crítico-social dos conteúdos proposta por Libâneo (2012), onde essa valorização promove uma educação inclusiva que respeita e celebra as diferenças. Candau (2008) centra-se justamente nesta valorização, que se coaduna a uma prática pedagógica que reconheça as diferentes identidades e experiências dos estudantes.

Os autores no cenário do **ênfase na justiça social e equidade**, enfatizam a importância da educação como um meio de promover a justiça social e a equidade. Freire (2019) destaca a educação como um instrumento de transformação social, orientando a formação de professores para criar ambientes educacionais igualitários e combativos às

desigualdades. Libâneo (2012) aborda a necessidade de uma pedagogia que enfrente as desigualdades sociais e econômicas, preparando os futuros professores para desenvolverem ambientes justos e equitativos. Candau (2008), por sua vez, defende uma educação que aborde as desigualdades e promova oportunidades iguais, orientando os professores a adotarem práticas inclusivas e equitativas.

Juntamente com os elementos citados, encontramos as a dimensão pedagógica, a **dimensão institucional e a dimensão social**, como estruturas de suporte ao contexto emergente por sua vinculação direta com o olhar para a qualidade social na formação. As dimensões não possuem limites ou fronteiras bem definidas, como indicamos anteriormente, além de serem tensionadas pelos modelos de educação, aproxima-se dos elementos em movimentos de aproximação e afastamento, a depender do poder do tensionamento.

O desenho do Contexto Emergente da Formação de Professores de/com Qualidade Social busca evidenciar novos elementos na compreensão da Educação Superior, a partir de uma perspectiva que inclua questões emergentes do nosso tempo. Nos referimos aqui ao que Dalla Corte (2017, p. 358), já apontava como “mudanças”, as ‘novas direções’, os ‘novos desafios’ se constituem em ‘novas exigências’, em ‘novas realidades’, em ‘novas formas de fazer?’.

A propositura do contexto enfatiza a importância de uma formação de professores dinâmica e responsiva às transformações sociais, tecnológicas e econômicas do mundo em que vivemos. Mesmo tensionado por modelos educativos em disputa no panorama nacional e internacional, a formação de professores de/com qualidade social deve se configurar como um processo contínuo de aprendizagem e adaptação.

Em função das novas formas e possibilidades das docências no cenário contemporâneo, os espaços de formação se mostram desafiados a reconfigurar suas práticas e metodologias, incorporando as demandas e tecnologias emergentes no cenário educacional. A formação docente deve, portanto, ser repensada como um processo dinâmico, contínuo e contextualizado, capaz de preparar os professores para lidar com as incertezas e complexidades da dinâmica educacional.

O conceito de contexto emergente, alinhado à perspectiva da qualidade social fica mais rico, traz para si um olhar para as demandas formativas e de atendimento à educação do Sul-Global. É no dinamismo deste espaço de transição que as profundas mudanças estruturais se apresentam na arena de disputa, não apenas entre os modelos educacionais tradicional e neoliberal, mas também aos desejos, as vontades, os anseios e os limites daqueles que detém o poder no mundo globalizado.

A construção de um contexto emergente da Educação Superior fundamentado nos princípios da qualidade social e sua vinculação com justiça social, do combate às desigualdades e das vulnerabilidades, não se limita apenas a preparar os indivíduos para o sucesso pessoal e profissional, mas sim a promover uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. Ao reconhecer e enfrentar ativamente as disparidades e injustiças presentes no sistema educacional e na sociedade como um todo, as instituições de ensino podem desempenhar um papel importante na transformação social e na promoção do bem-estar coletivo.

Na consecução de uma formação de/com qualidade social no contexto emergente é imperativo transcender a visão instrumental da educação, que a reduz à mera transmissão

de técnicas e conteúdo, frequentemente defasados diante das novas demandas sociais e tecnológicas. A formação docente deve, em contrapartida, estimular o desenvolvimento de professores críticos e reflexivos, capazes de questionar a realidade e construir conhecimentos relevantes para a transformação social.

É fundamental valorizar a dimensão social da educação, reconhecendo-a como um direito humano fundamental e um bem público. No contexto emergente, marcado por crescentes desigualdades, polarizações e movimentos migratórios, a formação docente deve promover a inclusão, a diversidade e a justiça social, preparando os professores para lidar com as diferentes realidades e necessidades dos alunos, provenientes de contextos socioeconômicos e culturais diversos.

Essa valorização da dimensão social implica não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas para a inclusão, mas também uma compreensão crítica das estruturas sociais que geram e perpetuam desigualdades. Os professores precisam ser capacitados para reconhecer e combater práticas discriminatórias e excludentes, promovendo um ambiente educacional que acolha todas as diferenças e apoie o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, uma formação docente comprometida com a justiça social demanda políticas educacionais que incentivem práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, abordando questões de gênero, raça, etnia e classe social.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores deve incluir abordagens que ampliem a percepção sobre as diversas experiências e identidades dos alunos, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas que valorizem suas histórias e culturas. Esse processo exige um

diálogo constante entre a teoria e a prática, no qual os professores se tornem agentes de transformação, capazes de adaptar o currículo e as metodologias para torná-los relevantes e acessíveis a todos os estudantes. Dessa forma, a educação assume um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, comprometida com a redução das desigualdades sociais e a valorização da pluralidade cultural.

Isso significa desenvolver a empatia, o respeito às diferenças, a capacidade de dialogar com diferentes perspectivas e a habilidade de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo para todos. Desenvolver essas competências é essencial para formar professores que possam atuar como mediadores sensíveis e comprometidos com a diversidade em sala de aula. A empatia permite que os docentes compreendam as dificuldades e os contextos únicos dos alunos, promovendo um ambiente de respeito mútuo. O respeito às diferenças fortalece a confiança e o sentimento de pertencimento, o que é fundamental para a participação ativa dos estudantes.

A capacidade de dialogar com diferentes perspectivas também é vital, pois fomenta uma cultura de troca de conhecimentos e de valorização de distintas experiências. Esse diálogo não apenas enriquece o processo educativo, mas também prepara os alunos para conviver em uma sociedade plural e democrática. Por fim, ao criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, os professores asseguram que cada aluno possa se expressar e desenvolver seu potencial de forma segura e respeitada, contribuindo para uma educação verdadeiramente transformadora e equitativa.



## E PARA [NÃO] CONCLUIR ...

A pesquisa *“O Fenômeno da Qualidade Social da Educação Superior: O Contexto Emergente na Perspectiva da Formação Docente”* teve o objetivo compreender os movimentos institucionais de garantia e oferta da Educação Superior de/com qualidade social de estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Este objetivo se vincula a ruptura do paradigma educacional a partir da pandemia de covid-19 e do incremento do ERE.

O arranjo de desigualdades e vulnerabilidades sociais tencionou fortemente o olhar para a qualidade dos processos educacionais em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, considerando ainda os diversos elementos que transversalizam a prática educativa. Buscamos ainda evidenciar uma nova perspectiva para auxiliar na construção da noção de qualidade implementada no interior das instituições: a qualidade social.

A qualidade social transcende a mera eficiência operacional ou a conformidade com padrões predefinidos. Ela abraça uma abordagem holística, que considera não apenas os resultados tangíveis, mas também os impactos nas comunidades e na sociedade em geral. No contexto brasileiro, onde as desigualdades sociais são marcantes, a qualidade social emerge como um conceito crucial na promoção da inclusão e da justiça social. Ao adotar a qualidade social como um princípio orientador, as instituições passam a va-

lorizar não apenas a excelência técnica, mas também a equidade, a acessibilidade e a sustentabilidade. Isso implica não apenas em oferecer produtos ou serviços de alta qualidade, mas também em garantir que eles sejam acessíveis a todos.

Além disso, a qualidade social requer um compromisso contínuo com a melhoria das condições de trabalho, o respeito aos direitos humanos e a promoção da diversidade e da inclusão em todos os níveis organizacionais. Isso não apenas fortalece os laços com a comunidade, mas também contribui para uma maior coesão social e estabilidade institucional.

Incorporar a qualidade social nas práticas e políticas institucionais auxilia na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação torna-se um potente elemento de transformação. Este enfoque não apenas fortalece as instituições individualmente, mas também contribui para o desenvolvimento sustentável e o bem-estar coletivo do país como um todo.

Com essa abordagem, a qualidade social não se limita à formação dos estudantes para o mundo do trabalho ou para exames padronizados. Ela se preocupa em garantir que cada indivíduo, independentemente de ter acesso a oportunidades educacionais de qualidade que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Ao colocar em prática os princípios da qualidade social, as instituições educacionais se comprometem com a promoção da igualdade de oportunidades e com a valorização da diversidade como um recurso fundamental para o enriquecimento do ambiente de aprendizagem.

Isso implica não apenas em políticas de inclusão, mas também em uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas, buscando torná-las mais inclusivas e sen-

síveis às necessidades de todos os estudantes. Além disso, a qualidade social demanda uma relação mais estreita entre as instituições de ensino e a comunidade, reconhecendo o papel ativo dos diferentes atores sociais na construção de um ambiente educacional mais justo e democrático.

Este movimento envolve a promoção de espaços de participação e diálogo, onde as vozes de todos os membros da comunidade escolar sejam ouvidas e respeitadas. Ao adotarmos a qualidade social como um princípio orientador, as instituições não apenas se comprometem com a excelência acadêmica, mas também com a promoção da justiça social e a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. É através desse compromisso que a educação se torna verdadeiramente um agente de transformação social, capaz de abrir caminhos para um futuro mais promissor e igualitário para todos.

O período da pandemia de covid-19 foi marcado por desafios sem precedentes para os sistemas educacionais em todo o mundo. As medidas de distanciamento social e o fechamento das escolas levaram a uma rápida transição para o modelo do Ensino Remoto, expondo e ampliando ainda mais as desigualdades existentes no acesso à educação. Para muitos estudantes, especialmente aqueles de comunidades marginalizadas, o ERE se mostrou inacessível devido à falta de dispositivos eletrônicos adequados e à conexão instável com a internet. Isso agravou ainda mais as disparidades educacionais, deixando muitos estudantes em situação de exclusão e desvantagem. A pandemia destacou a importância não apenas do acesso à educação, mas também do apoio socioemocional aos estudantes.

O isolamento social, o medo e a incerteza causados pela pandemia tiveram um impacto significativo no bem-estar

mental e emocional dos alunos, exigindo uma resposta eficaz por parte das instituições educacionais. Nesse contexto, a qualidade social na educação tornou-se ainda mais relevante, pois colocou em evidência a necessidade de garantir que todos tenham acesso não apenas ao ensino, mas também ao suporte necessário para enfrentar os desafios impostos pela pandemia.

As instituições de ensino começaram a reabrir e o sistema educacional buscou se recuperar dos impactos da pandemia, adotando medidas para mitigar as desigualdades exacerbadas durante esse período. Isso requer um compromisso renovado com a qualidade social da educação, garantindo que nenhum estudante seja abandonado e que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, independentemente das circunstâncias em que se encontram.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o ERE foi uma resposta às restrições impostas pela pandemia. No entanto, essa transição não foi isenta de desafios. A rotina administrativa foi abalada, a própria dinâmica das relações estabelecidas na instituição foi “virtualizada”, muitos professores tiveram que se adaptar a novas ferramentas tecnológicas e repensar suas metodologias de ensino para o ambiente virtual.

Os estudantes foram os mais atingidos neste período de transição, para muitos, a falta de interação presencial com colegas e professores representou um obstáculo significativo, afetando não apenas o aspecto acadêmico, mas também o emocional e social. A adaptação a plataformas de ensino e a gestão do tempo em um ambiente de estudo remoto também se mostraram desafiadoras. Apesar desses desafios, muitos estudantes demonstraram resiliência e capacidade de adaptação, buscando formas de se manterem engajados e

motivados em seus estudos, mesmo diante das adversidades enfrentadas.

Os cursos de formação de professores da instituição enfrentaram um desafio sem precedentes neste cenário de ERE. A integração de tecnologias educacionais e o desenvolvimento de habilidades para o ensino online se tornaram prioridades nos currículos de formação de professores. Além disso, a necessidade de repensar metodologias de ensino e estratégias de avaliação para o ambiente virtual demandou uma reflexão profunda sobre os fundamentos da prática pedagógica.

Os professores em formação tiveram que aprender a utilizar ferramentas digitais de maneira eficaz, bem como a criar ambientes virtuais de aprendizagem que promovessem a participação ativa e a construção do conhecimento. O desafio não foi apenas técnico, mas também pedagógico, exigindo dos futuros professores uma capacidade de adaptação e inovação constantes para atender às demandas do novo contexto educacional.

A pesquisa sobre o fenômeno da qualidade social da Educação Superior, sobretudo no contexto da formação docente, busca compreender e analisar os diversos aspectos que influenciam a qualidade do ensino, além dos tradicionais indicadores de desempenho acadêmico. Nessa perspectiva, a qualidade social engloba não apenas a excelência acadêmica, mas também aspectos relacionados à inclusão, equidade, relevância social e compromisso com o desenvolvimento humano integral dos estudantes.

A pesquisa evidencia que o ERE na UFRGS se apresentou com várias facetas diferentes. Questões relacionadas ao acesso aos recursos tecnológicos emergiram como um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes, destacan-

do a disparidade no acesso à internet de qualidade e dispositivos adequados. Além disso, as atividades didático-pedagógicas foram objeto de análise, revelando a necessidade de adaptação das metodologias de ensino para o ambiente virtual e o desenvolvimento de estratégias que promovam a participação ativa dos alunos.

Igualmente apontou para variações significativas no aproveitamento individual dos estudantes, influenciadas por uma série de fatores, como o apoio familiar, o nível de autonomia e organização, e a capacidade de lidar com as demandas do ensino a distância. Essas constatações foram obtidas por meio de questionários aplicados e entrevistas realizadas com os próprios estudantes, proporcionando uma visão mais ampla e detalhada dos impactos do ERE na experiência educacional.

Os dados ajudaram a entendermos os elementos presentes no contexto emergente da Educação Superior por este paradigma, especialmente quando nos referimos à formação de professores. Para além do entendimento do contexto como um espaço entre dois modelos de educação universitária, compreendemos que esse espaço é constantemente tensionado por diferentes interesses dentro de uma arena de disputa.

Este tensionamento faz com que as instituições de ensino superior, e especialmente os programas de formação de professores, se vejam diante do desafio de conciliar tradição e inovação, teoria e prática, e as demandas de um mundo em constante transformação. A necessidade de garantir uma formação sólida e atualizada, que prepare os futuros docentes para os desafios do ensino contemporâneo, torna-se ainda mais presente nesse contexto de transição entre modelos educacionais.

Além disso, o espaço emergente da Educação Superior por esse paradigma representa uma oportunidade para repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas também as estruturas e dinâmicas institucionais, visando promover uma educação mais inclusiva, democrática e socialmente relevante. Assim, é fundamental que os atores envolvidos nesse processo, sejam eles professores, estudantes, gestores ou formuladores de políticas educacionais, estejam abertos ao diálogo, à reflexão crítica e à busca por soluções inovadoras que contribuam para a construção de uma Educação Superior de qualidade e para todos.

Os desafios na formação de professores de/com qualidade social acabam passando pela equidade tecnológica e contexto socioeconômico, adaptação e competências digitais, bem-estar e dinâmicas sociais, motivação acadêmica e participação ativa, e inovação pedagógica e ferramentas digitais. Majoritariamente, os estudantes destacam bem-estar e dinâmicas sociais, motivação acadêmica e participação ativa, e equidade tecnológica e contexto socioeconômico como sendo elementos de enfrentamento e superação.

Estes desafios não podem ser compreendidos sem considerarmos as desigualdades e vulnerabilidades que permeiam o contexto socioeconômico dos licenciandos. A equidade tecnológica emerge como uma questão crucial, visto que muitos estudantes enfrentam dificuldades de acesso a dispositivos digitais e conexão à internet de qualidade. Essa falta de acesso pode acentuar ainda mais as disparidades existentes, criando uma divisão digital que impacta diretamente na capacidade dos estudantes de participarem plenamente das atividades educacionais online e de aproveitarem os recursos disponíveis.

Além disso, o contexto socioeconômico dos licenciandos pode influenciar significativamente seu bem-estar e dinâmicas sociais. Estudantes que enfrentam dificuldades financeiras, moradia instável ou falta de suporte familiar podem se sentir sobrecarregados e desmotivados, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico e seu engajamento no processo de formação. A preocupação com questões básicas de sobrevivência muitas vezes se sobrepõe ao foco nos estudos, dificultando a construção de uma trajetória acadêmica sólida e bem-sucedida.

Por fim, a equidade tecnológica e o contexto socioeconômico também impactam diretamente na motivação acadêmica e na participação ativa dos licenciandos. A falta de acesso a recursos tecnológicos adequados pode gerar sentimentos de exclusão e desânimo, levando alguns estudantes a se sentirem marginalizados ou desinteressados em participar das atividades acadêmicas. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior adotem medidas para mitigar essas desigualdades, oferecendo suporte financeiro, tecnológico e emocional aos estudantes mais vulneráveis, garantindo que todos tenham igualdade de oportunidades para alcançarem seu pleno potencial na formação de professores.

À medida que avançamos na análise das desigualdades e vulnerabilidades dos licenciandos, torna-se evidente que tais questões não se restringem apenas ao acesso a recursos materiais e tecnológicos. Elas estão intrinsecamente ligadas a complexas dinâmicas sociais e econômicas que moldam as trajetórias educacionais dos estudantes. A falta de suporte financeiro, por exemplo, pode levar à necessidade de conciliar estudos com empregos em tempo parcial, o que impacta diretamente na disponibilidade de tempo e energia para se dedicarem aos estudos e às atividades acadêmicas.



As desigualdades socioeconômicas podem se manifestar de maneira ainda mais sutil, influenciando nas redes de apoio e suporte disponíveis para os licenciandos. Estudantes provenientes de famílias com menor capital social e cultural podem enfrentar dificuldades adicionais na busca por mentoria, orientação acadêmica e oportunidades de networking, fatores essenciais para o sucesso acadêmico e profissional. Essas disparidades, muitas vezes invisíveis à primeira vista, contribuem para perpetuar ciclos de desigualdade e exclusão no contexto da formação de professores.

Os dados da investigação evidenciam que a busca pela qualidade social na Educação Superior demanda uma abordagem multifacetada, abrangendo as dimensões pedagógica, institucional e social. A compreensão dessas dimensões e suas inter-relações é fundamental para a pesquisa em Educação Superior, pois permite identificar os fatores que contribuem para a formação de cidadãos críticos, engajados e capazes de transformar a realidade social.

A dimensão pedagógica, ao enfatizar a formação integral do estudante, abre caminhos para pesquisas que investigam metodologias de ensino inovadoras, currículos contextualizados e práticas avaliativas que promovam o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI. A pesquisa nessa área pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, participativos e relevantes para a vida dos estudantes.

A dimensão institucional, por sua vez, oferece um campo fértil para pesquisas que analisam a gestão democrática, as políticas de inclusão e a infraestrutura das instituições de ensino superior. Estudos nessa área podem revelar como a organização e as práticas institucionais influenciam a qualidade da educação e a formação dos estudantes, além de

identificar desafios e oportunidades para a construção de instituições mais justas e equitativas.

E a dimensão social, ao destacar a importância da contextualização socioeconômica e da responsabilidade social das instituições de ensino superior, abre espaço para pesquisas que investigam o impacto da educação na transformação social, as políticas públicas de acesso e permanência, e a relação entre a universidade e a comunidade. A pesquisa nessa área pode contribuir para a construção de uma educação superior mais comprometida com a justiça social, a inclusão e o desenvolvimento sustentável.

Refletir sobre a qualidade social da educação articulada à formação de professores nos exige uma compreensão mais ampla sobre o contexto emergente da Educação Superior. Esse contexto é caracterizado por desafios multifacetados, que vão desde as mudanças nas políticas educacionais, passando pelas questões relacionadas a inclusão de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, chegando até os interesses colocados em disputa na formação de professores de/com qualidade.

O contexto emergente se sustenta à luz da sua necessidade de adaptação frente às rápidas mudanças sociais, este processo consequentemente exige uma reflexão profunda sobre como as IES podem e devem se transformar para garantir a qualidade e a equidade educacional. Da mesma forma que esse contexto exige ainda que os processos de formação docente devam ir além da teoria e da técnica, preparando os professores para lidar com a diversidade, a inclusão e os desafios da sociedade contemporânea.

O contexto emergente alinhado a perspectiva da formação de professores de/com qualidade social, se estabelece junto aos modelos de Universidade Tradicional e a Univer-

cidade Neoliberal, considerando ainda os elementos desenvolvimento de políticas e práticas de gestão democrática; valorização da diversidade e da inclusão; e enfoque na justiça social e equidade. Por sua vez, a complexidade do contexto demanda a emergência de algumas questões atreladas a estes elementos.

O olhar para o desenvolvimento de políticas e práticas de gestão democrática imbrica-se a educação como prática dialógica, democratização da escola pública e políticas educacionais inclusivas; a valorização da diversidade e da inclusão pauta-se pelo reconhecimento e valorização da diversidade, pedagogia crítico-social e prática pedagógica inclusiva; já enfoque na justiça social e equidade ajuíza-se a transformação social, abordagem das desigualdades e promoção da justiça social.

O contexto emergente na perspectiva da formação de/com qualidade social pode ser compreendido como um refinamento do conceito de contexto emergente, já apreendido pelas comunidades de pesquisa. Não se mostra como uma alternativa, mas sim uma significação a partir do debate contemporâneo da formação de professores.

À medida que encerramos esta jornada de reflexão sobre a qualidade social na formação de professores, é crucial lembrar que nosso trabalho está longe de terminar. As desigualdades e vulnerabilidades que permeiam o contexto educacional são desafios persistentes que exigem um compromisso contínuo e coletivo com a promoção da justiça social e da equidade na educação.

Cada uma das páginas desta obra representa não apenas uma análise crítica, mas também um convite à ação - um chamado para que todos os envolvidos na formação de professores se unam em prol de uma educação que seja verda-

deiramente inclusiva, democrática e transformadora. Que este livro não seja apenas um ponto final, mas sim um ponto de partida para novas reflexões, diálogos e práticas que possam contribuir para a construção de um futuro mais promissor para a educação e para a sociedade como um todo. Que possamos continuar avançando juntos na busca por uma formação de professores que seja verdadeiramente capaz de preparar os educadores do amanhã para os desafios e oportunidades de um mundo em constante transformação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. A. M. Qualidade total x Qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. In: Anais Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPED Sul - 2012.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai./ago. 2004.

BEISIEGEL, C. R. A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Líber Livro, 2006.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. Avaliação, v. 14, n. 1, p. 127-149, 2009.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07-16.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. Reforming Education and Changing Schools Case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras Providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020.

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).

BRAVO, M. H. de A.; CHAPPAZ, R. de O.; SERRAO, L. F. S.; ARCAS, P. H.; MUNHOZ ALAVARSE, O.; PIMENTA, C. O. Avaliação educacional no Brasil: artigos acadêmicos de 1997 a 2018. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 33, p. e08681, 2022.

CALDERON, A. I. Responsabilidade social: desafios a gestão universitária. Revista Estudos, nº 34, p. 13-27, 2005.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, out. 2000.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). A educação entre os direitos humanos. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa. 2006.

CANDAU, V. M. F. Direito à Diferença: Ensaio sobre Educação e Cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. Tradução Lia Zatz. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, Unesco, 2007.

CHAVES, O. P. La cuestión de la calidad de la educación. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas,

n. 26, p. 1-11, abr. 2009.

CURY, C. R. J. Qualidade em Educação. Nuances: estudos sobre Educação, v. 17, n. 18, p. 15-31, 2010.

DALLA CORTE, M. G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciatura no Brasil: em destaque a internacionalização. Educação, v. 40, n. 3, p. 357-367, 2017.

DIAS, B. F. B.; MARIANO, S. R. H.; CUNHA, R. M. Educação básica na América Latina: uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA). RPCA, v. 11, n. 4, p. 1-26, 2017.

DIAS, É.; RAMOS, M. N. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 117, p. 859- 870, out. 2022.

DIDRIKSSON, A. et al. Contexto Global y Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: UNESCO. La educación superior en el mercado Configuraciones emergentes nuevos proveedores. Venezuela: IESALC/ UNESCO, 2008.

DOURADO, L. D.; OLIVEIRA, J. F. de.; SANTOS, C. A. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental Textos para Discussões, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos CEDES, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio 2009.

ESPINOZA, O.; GONZALEZ, L. E. Universidad y bien público nuevas tendencias en América Latina. In: FUENTE, Juan Ramon de la.; DIDRIKSSON, A. (Coords.). Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde

América Latina. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 123 – 151.

FLACH, S. de. F. Avanços e Limites na Implementação da Qualidade Social da Educação na Política Educacional de Ponta Grossa Gestão 2001 – 2004. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FLACH, S. de. F. Contribuições Para o Debate Sobre a Qualidade Social da Educação na Realidade Brasileira. Contexto & Educação, ano 27, nº. 87, p. 4-25, 2012.

FLACH, S. de. F. O debate em torno da qualidade da educação: interesses em disputa. Cadernos CEDES, v. 43, n. 121, p. 9–18, 2023.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTOURA, J.; KLERING, J. P.; SILVA, J. M. Compreensões da qualidade social no contexto do ensino remoto emergencial: A formação docente em perspectiva. REGAE: Revista de Gestão e Avaliação Educacional, v. 1, p. 1-15, 2024.

FRANCO, M. E. D. P.; AFONSO, M. R.; LONGHI, S. M. Indicativos de qualidade na gestão da universidade: dimensões e critérios em questão. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). Qualidade na Educação Superior: dimensões e indicadores. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 292-318, 2001.

FREIRE, P. Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra: 2019a.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica – Qualidade na



Aprendizagem, Anais... Florianópolis, 2013.

GEIGER, P. Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GOMES, P. J. P. A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufaturados aos serviços de informação. Cadernos BAD, n. 2, p. 6-18, 2004.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932 - 1933): Introdução ao estudo da filosofia. In: GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, v. 1, Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 83 -226, 1999.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. v. 1, 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. v. 2, 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 21, n. 79, p. 299-322, Jun/2013.

HERÉDIA, V. B. M. Dilemas da globalização. Qualidade em educação: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997.

HERRERA, A. Responsabilidade social das universidades. In: GUNI (Ed.), Educação Superior em tempos de transformação: Novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LEITE, D.; FERNANDES, C. B. (Org.). Qualidade da Educação Superior: Avaliação e Implicações para o Futuro da Universidade. Porto Alegre: EdiPUCRS, v. 6, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MACEDO, A. R. de. O papel social da universidade. Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior, nº 34, p. 7-12, 2005.

MARTINEZ, E. D. M.; OLIVEIRA, T. F. de. Políticas neoliberais na América Latina: uma análise comparativa dos casos no Brasil e Chile. Revista de Estudos Internacionais, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2016.

MITCHELL, G. Problems and fundamentals of sustainable development indicators. Sustainable Development, v. 4, n. 1, p. 1-11, 1996.

MOROSINI, M. C. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Orgs). Educação Superior e contextos emergentes. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2016.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade na Educação Superior: tendências do século. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

MOROSINI, M. C.; NEZ, E. de.; WOICOLESCO, V. G. Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 30, n. 116, p. 813-836, jul. 2022.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 661- 690, out. 2007.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.

PARO, V. H. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 149, Ago. 2013.

RIBEIRO, R. da. C.; MAGALHÃES, A. M. Política de responsabilidade social na universidade conceitos e desafios. Educação, Sociedade & Culturas, nº 42, 133- 156, 2014.

RISOPATRÓN, V. E. El concepto de calidad de la educación. Santiago do Chile: Unesco; Orealc, 1991.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. et al. (Orgs.). O Legado Educacional do Século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2019.

SHOLL, C. J.; SASSO, M. M.; SILVA, B. C. da. Projeto Banco de Dados das Licenciaturas UFRGS - Relatório Técnico. Coordenadoria das Licenciaturas – COORLICEN, 2023.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago. 2009.

TROJAN, R. M.; SIPRAKI, R. Perspectivas de estudos comparados a partir da aplicação da escala Likert de 4 pontos: um estudo metodológico da pesquisa TALIS. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 2, p. 275-300, 2015.

UNESCO. *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, DF, 2001.

VALLAEYS, F. Que significa Responsabilidade Social? *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, nº 36, p. 35 – 56, 2006.

VIEIRA, L.; RICCI, C. C. M. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. *OEMESC - Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina*, Florianópolis, Editorial mensal, p. 1-5, abr. 2020.

