



POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL, POLÍTICA INSTITUCIONAL E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO IFNMG

Mara Christiani Pimenta

Resumo: O presente trabalho teve como escopo analisar as representações sociais dos docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) sobre políticas públicas educacionais, políticas institucionais e ensino remoto emergencial e como as experiências dessa modalidade afetaram a saúde mental e a qualidade de vida dos docentes. Os docentes atribuíram um significado negativo às políticas públicas educacionais federais; referiram à “ausência” de diretrizes do governo federal que poderia ter coordenado, garantido as melhores condições de operacionalidade para a implantação e manutenção do ERE. Atinente às políticas do IFNMG que subsidiaram o ERE, as RS observadas foram de “insuficiência”, mas com um viés mais positivo, indicando o “esforço” da instituição em implementar o ERE e dessa forma atendendo as necessidades dos docentes e proporcionando um ambiente seguro para a condução das aulas remotas. As representações sociais dos docentes do IFNMG acerca da política do ERE inicialmente foram marcadas por aspectos negativos como inexperiência, insegurança, falta de capacitação e resistência à mudança. No entanto ao superarem as dificuldades e descobrirem novas possibilidades ocorreu movimentação das RS negativas para uma perspectiva mais positiva. No tocante ao bem-estar físico e emocional, os docentes estiveram comprometidos pelo estresse e ansiedade provocados pelo trabalho no ERE, indubitavelmente, pela ausência de políticas públicas que não consideraram as demandas/necessidades dos docentes. Restou claro que a pandemia revisitou a urgência de construir políticas públicas que abrangessem ou minimizassem os impactos causados em tempos de crise no âmbito educacional e na comunidade docente.

Palavras-Chave: Políticas públicas. Ensino Remoto. Teoria da Representação Social. IFNMG.

1. INTRODUÇÃO

O surgimento da pandemia do coronavírus foi uma demanda nova que exigiu dos governos resposta imediata. Dada sua alta capacidade de transmissão e gravidade clínica, a COVID-19, desencadeou impactos não apenas na saúde pública,

mas também na economia, educação e em aspectos psicológicos, tornando-se um dos maiores desafios sanitários do século XXI (Barreto; Rocha, 2020).

No Brasil, as medidas e ações do governo federal orientadas frente à pandemia da COVID-19 a fim de garantir a continuidade dos estudos e cumprimento do direito universal à educação se iniciaram em 18 de março de 2020, contudo, foi pela Portaria n.º 544 de 16 junho de 2020, que o Ministério da Educação determinou em seu artigo 1º, a substituição de todas as aulas presenciais do ensino superior federal por “atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” (Brasil, 2020).

O ensino remoto emergencial (ERE) não pode ser compreendido como Educação a Distância (EaD). O ensino remoto é algo relativamente novo, por isso o que foi mais viável fora replicar o ensino presencial nele, em razão da falta de um planejamento – que demandava tempo, organização e preparo – e fornecer acesso temporário à aprendizagem de forma rápida durante a crise pandêmica (Lisboa; Henrique, Gamez, 2020).

Observaram Gomes *et al.* (2021) que o desenvolvimento de atividades remotas, autoexigência e pressões das instituições para se adaptar ao ensino remoto, sentimento de não valorização profissional, temor de fracassar ou perder o emprego e a necessidade de administrar o trabalho, as tarefas domésticas, bem como a educação dos filhos comprometeu a saúde mental de docentes.

No sentido de conhecer a vivência do docente do IFNMG nesse período, elaboraram-se as seguintes questões: o que dizem as representações sociais dos docentes do IFNMG sobre as políticas públicas educacionais federais elaboradas para o ensino remoto emergencial, as políticas do IFNMG que subsidiaram o ensino remoto emergencial e a política do ensino remoto emergencial? E como essas políticas afetaram a atuação profissional, a saúde mental e qualidade de vida dos docentes?

Descritas as questões que orientam o estudo, foram definidos os objetivos que permitiram proceder à presente pesquisa. Nessa perspectiva, tem-se como objetivo geral analisar as representações sociais dos docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) sobre políticas públicas educacionais, políticas institucionais e ensino remoto emergencial e como as experiências dessa modalidade afetaram a saúde mental e a qualidade de vida dos docentes; e como objetivos específicos: identificar as representações sociais dos docentes do IFNMG sobre as políticas públicas educacionais federais elaboradas para o ERE, as políticas do

IFNMG que subsidiaram o ERE e sobre a política de ensino remoto emergencial; e compreender como as representações sociais influenciam a atuação profissional, a saúde mental e a qualidade de vida dos docentes, levando em consideração os desafios e oportunidades vivenciados por eles no contexto do ensino remoto.

A originalidade deste estudo reside no uso da Teoria das Representações Sociais (TRS), uma abordagem ainda pouco explorada na análise de textos de políticas públicas. A TRS permite compreender os processos sociais de atribuição de sentido e significado à realidade social, fornecendo uma nova visão sobre as interações e os grupos sociais envolvidos em contextos de mudança e crise, como a pandemia da COVID-19.

Esta pesquisa é relevante para o aumento do conhecimento científico sobre o ensino remoto emergencial (ERE) e as políticas educacionais e institucionais que o subsidiaram. A análise das representações sociais dos docentes do IFNMG sobre o ERE proporcionará um entendimento aprofundado sobre o processo de adaptação a esse novo formato de trabalho, revelando os efeitos das políticas adotadas, as dificuldades, desafios, ganhos, oportunidades, dúvidas e concepções (trans)formadas após a experiência.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa e possui caráter exploratório. A coleta de dados foi conduzida por meio de questionário estruturado, com abordagem direta e participação voluntária dos entrevistados por meio do autopreenchimento, utilizando a ferramenta on-line Google Forms.

No final do questionário, foi aplicada a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), especialmente com o objetivo de identificar e compreender as representações sociais dos docentes. A TALP permite aos participantes expressarem livremente suas associações de ideias e palavras relacionadas ao ensino remoto, proporcionando uma visão mais profunda de como essas temáticas são percebidas e interpretadas por eles.

Para complementar os dados obtidos no questionário e na aplicação da TALP, foram realizadas entrevistas narrativas que foram conduzidas para explorar questões abertas e a evocação livre de palavras, permitindo o alinhamento das análises realizadas.

O estudo se caracteriza como um estudo de caso, desenvolvido no contexto específico do IFNMG, consentindo uma análise da realidade vivenciada pelos docentes nessa instituição durante o ERE. O público-alvo é constituído por 630 docentes (efetivos e substitutos), tendo sido obtida uma amostra de n=230, o que demonstrou grande interesse na colaboração dos docentes. Os entrevistados compõem um grupo de 24 (vinte e quatro) docentes, sendo 12 homens e 12 mulheres. A fim de manter sigilo em relação a eles, os entrevistados foram identificados como D1 até D24.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas públicas abrangem as decisões governamentais que resolvem conflitos de uma sociedade, visando à melhoria do padrão de desenvolvimento econômico, étnico, social ou cultural (Easton, 1953); em outros termos, são um produto do processo político que transforma demandas em decisões e ações, devendo sempre observar a eficiência técnica e viabilidade política.

Em razão dos objetivos a que se pretende perseguir, este estudo adotará este conceito de políticas públicas: “o que os governos fazem, por que o fazem e que diferença faz a ação governamental para a sociedade e seus problemas” (Pedone, 1986, p. 7).

As políticas públicas em educação devem ir além de oferecer escola, de permitir o acesso a ela, tanto que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) prevê o desenvolvimento das pessoas a partir da educação, em que se associam sociedade e cidadania. Nesse sentido, as políticas públicas deveriam proporcionar uma educação que conferisse equidade de oportunidade a todas as classes socioeconômicas, e uma das possibilidades para diminuir esse distanciamento é o investimento em educação; também centrado no docente.

Em razão da pandemia, no início dela, a recomendação dos órgãos sanitários era pelo distanciamento social. No Brasil, ao autorizar a substituição do ensino presencial pelo ERE, o Governo Federal brasileiro não levou em consideração questões importantes, como a falta de recursos tecnológicos para alguns estudantes e educadores, bem como os efeitos psicológicos decorrentes desse novo cenário que demandou dos docentes uma preparação intensa, maior dedicação de tempo e esforço para enfrentar os desafios impostos pelo ERE (Gusso *et al.*, 2020).

Também a interrupção do ensino presencial e a intensificação do trabalho para alcançar os resultados causaram sofrimento, ansiedade, estresse e cansaço. Araújo *et al.* (2020) apontam que a sensação de incerteza, de solidão e o distanciamento tiveram um impacto negativo, causando dor e sofrimento psicológico.

Para implantação do ERE, no IFNMG, foi empreendida com o corpo docente, técnico administrativo e discente dos cursos presenciais uma pesquisa. Essa iniciativa buscou identificar as condições e expectativas em relação ao ensino remoto, permitindo que o Instituto compreendesse as reais necessidades dos servidores e embasasse suas decisões nas demandas e expectativas da comunidade acadêmica. Os resultados descritivos dos docentes mostraram a prevalência pelo interesse e disponibilidade em trabalhar remotamente (Lopes Junior *et al.*, 2020).

Também foram assinadas várias portarias pelo Reitor do *campus* como medida de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19). Essas ações demonstraram o compromisso do IFNMG com a saúde e a segurança de sua comunidade, além de sua capacidade de adaptação frente aos desafios impostos pela pandemia.

Acerca da Teoria das Representações Sociais (TRS) essa se interessa pela produção dos saberes construídos socialmente, quaisquer saberes produzidos cotidianamente e pertencentes ao mundo empírico. E nesse ponto se difere do conhecimento científico, visto que a TRS se atenta para como os conhecimentos científicos são apreendidos, aprendidos, objetivados, ancorados e, por fim, ressignificados pelo senso comum. Assim, a TRS proposta por Moscovici (2015) oferece uma perspectiva para compreender os processos pelos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social.

Existem dois processos formadores das RS, que são a objetivação e a ancoragem. O processo de objetivação “significa descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou ser mal definido, isto é, fazer equivaler o conceito com a imagem” (Moscovici, 2015, p. 64). A ancoragem, é “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.” (Moscovici, 2015, p. 61). Esses dois processos estão inter-relacionados; a objetivação ao materializar e concretizar o conceito se conecta diretamente à ancoragem, que atribui significado e sentido ao objeto representado. Em relação à construção das representações sociais, Moliner e Guimelli (2015) enfatizam que essa ocorre a partir

de um fato ou fenômeno considerado novo. Quando esse surge, as pessoas recorrem às suas experiências, crenças e valores prévios para compreendê-lo e atribuir significado. Esse diálogo entre o novo e o antigo, entre a informação desafiadora e as referências culturais e sociais estabelecidas, pode gerar divergências e debates à medida que diferentes visões e interpretações são apresentadas. Dessa forma, é evidenciada a importância do contexto social e das interações entre os indivíduos na construção dessas representações sociais.

Estudar a TRS no âmbito da educação propicia compreender como se organizam as RS do docente em suas distintas experiências no campo profissional ou pessoal (Carvalho *et al.*, 2017), especificamente em contextos em que os sujeitos são instigados a alterar seus modos de pensar, sentir e agir diante de um novo objeto, possibilitando que esse seja introduzido em saberes já apropriados.

Neste artigo, intenta-se compreender, na perspectiva das representações sociais como uma RS se estabeleceu a partir da imposição do ensino remoto pelas autoridades diante da pandemia da COVID-19, analisando o movimento nas formas de pensar, sentir e agir dos docentes a partir de suas experiências profissionais, pessoais.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Relativo às políticas públicas educacionais federais, ao se observar a representação visual das palavras mais frequentemente citadas pelos docentes na TALP, constataram-se evocações com sentido negativo, como "ausência", "insuficiência", "descaso", "abandono" e "negligência" que são conceitos que descrevem diferentes formas de falta de cuidado ou atenção em contextos diversos.

Essa constatação está em consonância com as "regras de confissão" mencionadas por Moscovici (2015), para quem a técnica de associação livre de palavras permite que as pessoas expressem livremente seus pensamentos, revelando informações que podem parecer contraditórias ou até mesmo ofensivas em um primeiro momento. Portanto, as evocações negativas dos docentes em relação às políticas públicas educacionais federais para o ERE podem ser consideradas no contexto dessa técnica como expressões sinceras das suas percepções e frustrações. De toda forma, esses termos forneceram informações contextuais importantes sobre

a forma como os docentes enxergaram essas políticas, destacando aspectos relacionados à qualidade, recursos disponíveis e consideração das suas demandas.

Após explorar as RS apresentadas, passa-se à análise das entrevistas narrativas de forma a validar essas representações identificadas, pois ao integrar essas diferentes perspectivas, é possível obter um panorama mais completo e aprofundado das opiniões, vivências e desafios enfrentados pelos docentes no ERE.

Em sua narrativa, D3 sustenta que "*não dá para fazer nada sem ter investimento né? Não dá para gente construir uma sala de aula com garrafa pet (...). O governo federal tirou o nosso poder financeiro para oferecer a infraestrutura adequada e até mesmo a preparação adequada de professores*". Essa percepção objetivada, que reflete a falta de investimento e a consequente ausência de suporte adequado do governo, reforça a RS de ausência de suporte adequado na área educacional. Ressaltam Avelino e Mendes (2020) que a realidade da educação brasileira é precária desde muito tempo, mas o Brasil enfrentou diversos novos problemas por conta do coronavírus, avultando ainda mais o status de precariedade.

Outras narrativas colaboram essa percepção, como a de D17 "*(...) foram só cortes. Teve inclusive muito corte na questão das pesquisas, tivemos que reduzir muito, porque foi cortado as bolsas de alguns alunos que recebiam alguns incentivos, deixaram de estudar porque não conseguiram auxílio*".

Para D7, "*Desde o início da pandemia são só cortes no orçamento, então, não tem como a gente falar de um apoio governamental diante dos números e dos dados que estão expostos*". Acresce D10: "*Olha, o descaso foi o corriqueiro de sempre*".

Também D17 contribui para a análise ao afirmar que "*o governo federal não ofereceu nenhum tipo de apoio e realizou cortes significativos de recursos*". Essa percepção de ausência de suporte é objetivada pela frase "foram só cortes".

A falta de apoio adequado do governo é objetivada na fala de D1, que expressa sua frustração ao afirmar: "*o governo federal não mandou para gente nenhum valor a mais para aumentar o link, para comprar computador superfaturado, nem suporte de celular, nem internet, nada, enfim, um fracasso, um fracasso total*". Essa objetivação da percepção de fracasso e ausência de suporte reforça mais uma vez a RS compartilhada pelos docentes sobre a falta de apoio adequado do governo.

Nesse cenário, torna-se importante ressaltar a fala de D23: "*Muitos cortes, zero de fomento de incentivo de valorização da nossa profissão, todas as profissões*".

desenvolvidas na área de educação, não é só o professor que a gente sabe que uma escola não se faz só com professor, toda ela já é desvalorizada historicamente”.

Essas confirmações reforçaram a ancoragem das representações sociais de ausência de suporte adequado, negligência e desvalorização da profissão docente pelo governo federal, evidenciando a crença compartilhada pelos docentes de que as políticas governamentais não cumpriram adequadamente seu papel nesses aspectos.

Atinente às representações sociais dos docentes sobre as políticas ou ações do IFNMG para subsidiar o ensino remoto, a análise dessas permitiu compreender as percepções, expectativas e desafios enfrentados por esse grupo de docentes.

Os termos "esforço", "insuficiência" e "lentidão" mencionados por meio da TALP refletem a percepção dos docentes sobre os desafios enfrentados, a falta de recursos adequados e a lentidão na implementação dessas políticas. O fato é que eles capturaram a noção de “esforço” investido pela Instituição, a percepção de recursos insuficientes e a lentidão no processo de implementação. Esses elementos simbólicos são reflexos das RS e revelam as percepções, sentimentos e avaliações construídas coletivamente pelos docentes, influenciando sua compreensão e reação a essas políticas.

Exploram-se, na sequência, as RS expressas na entrevista pelos docentes sobre as políticas institucionais. D2 destacou sua percepção da seguinte forma: *"Eu vi que a Instituição tentou fazer algo, buscou nas possibilidades, mas sem recurso não tinha como fazer melhor, o que veio do governo foi parte de recurso financeiro para a aquisição dos tablets para os alunos".*

Além disso, D2 ancorou sua percepção na falta de recursos ao mencionar que *"sem recurso não tinha como fazer melhor"*. Essa ancoragem reflete uma análise cognitiva em que D2 estabelece uma relação direta entre a ‘insuficiência de recursos financeiros’ e as ‘limitações’ enfrentadas pela Instituição na melhoria das políticas para o ERE. A percepção de falta de recursos é uma crença que influenciou a forma como os docentes interpretaram as ações e resultados das políticas institucionais.

D13 também expressa em sua fala a RS de "esforço" e "insuficiência" sobre as políticas institucionais: *"A Instituição mesmo nas condições que se encontrava e que se encontra ainda, sem recursos, esforçou para manter os alunos em aula e para nos capacitar”.*

D19 comentou: "*o Instituto nessas condições, falta de recursos, conseguiu com muito esforço manter o maior número de alunos em aula e ofereceu alguns cursos, algumas capacitações*".

Conforme Moscovici (2015) destaca, uma RS é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com uma orientação prática, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto de indivíduos. Inclui os valores, as ideias, as práticas, as atitudes, os afetos, as normas que orientam a vida cotidiana e, assim, possuem um caráter orientador e regular.

Nesse contexto, o "esforço" da Instituição em buscar soluções e a "insuficiência" de recursos estão relacionados à interpretação dos eventos e elementos presentes na realidade em que atuam. Isso inclui fatores como a implementação das políticas, os esforços da Instituição, as limitações de recursos e a interação com o governo. Essas percepções, compartilhadas coletivamente, influenciaram as visões e práticas dos docentes em relação às políticas institucionais.

As evocações mais proeminentes acerca do ERE foram "Adaptação", "Estresse" e "Cansativo", que destacam a natureza desafiadora e estressante do ERE. Os docentes tiveram que se adaptar rapidamente a um ambiente virtual de ensino, lidando com uma sobrecarga de trabalho, isolamento e incertezas. A falta de políticas e recursos adequados, juntamente com a precariedade do ambiente virtual, agravou o estresse e a ansiedade, afetando negativamente a experiência do ERE e gerando angústia e desespero.

No contexto específico da construção das RS sobre a política de ERE, é importante considerar a situação dos docentes que foram abruptamente confrontados com a transição do ambiente familiar das aulas presenciais para o desafiador ambiente das aulas virtuais. Essa transformação implica uma quebra em suas práticas pedagógicas arraigadas, demandando uma pronta adaptação a novas tecnologias e abordagens educacionais.

Simbolicamente, o termo "adaptação" representa a habilidade de se ajustar e evoluir diante de novos cenários. Ela está relacionada à ideia de enfrentar desafios, encontrar soluções criativas e se ajustar a diferentes contextos.

A ideia de enfrentar desafios é apresentada nessa narrativa de D17: "*Durante esse período, olha, foi muito desafiador, muito complicado sabe, nos seis primeiros meses nós tivemos que pensar diferente, porque nós, no meu caso, eu tenho mais de 30 anos de magistério e eu nunca tinha trabalhado com ensino remoto, e seguindo*

meu exemplo, a maioria dos meus colegas". Nessa narrativa, pode-se identificar o processo de objetivação, ancoragem e a construção da representação social (RS) da "adaptação" diante das circunstâncias emergentes do ensino remoto.

A objetivação ocorreu quando D17 descreveu a situação como sendo muito desafiadora e muito complicada. Ao expressar esses termos, o docente objetivou a 'dificuldade enfrentada no processo de transição' para o ERE, tornando-a um elemento concreto em sua fala.

Em seguida, ocorre a ancoragem, quando D17 compartilha sua experiência pessoal e a compara com a dos seus colegas: "*no meu caso, eu tenho mais de 30 anos de magistério e eu nunca tinha trabalhado com ensino remoto, e seguindo meu exemplo, a maioria dos meus colegas*". Nesse trecho, o docente ancora sua percepção subjetiva na falta de familiaridade com a política de ensino remoto, ressaltando que sua situação foi compartilhada por muitos outros. Essa ancoragem conecta a experiência individual à experiência coletiva, fortalecendo a construção da RS.

Relativo ao estresse, D2 expressa que "*Além da falta de experiência, ficou o receio de como eu faria para ministrar minhas aulas, em relação a equipamentos. Aí ficou aquele receio como é que é isso, como gravar aula, tem que ter qual software? tem que ter câmera, tem que ter microfone, as coisas que a gente não tinha (...) a escola providenciou alguns treinamentos, assim demorou um pouco também mas providenciou algumas ferramentas para a sala de aula, mas a gente teve que cada um correr atrás da sua maneira, né, para poder gravar essas aulas*". Nessa narrativa, a RS de "estresse" foi construída a partir da objetivação das dificuldades e preocupações enfrentadas pelos docentes, aliada à ancoragem na demora e na necessidade de buscar soluções individuais para lidar com os desafios do ensino remoto.

A narrativa de D11 evidenciou a RS de "desafio" quando ele expressa que (...) "*o desafio maior que eu verifiquei nesse período foi você pegar, por ser emergencial, você pegar um formato que não foi preparado para o formato a distância e trabalhar a distância porque o nosso ensino ele é pensado presencial, ele não foi pensado em ensino remoto*". A objetivação ocorre ao identificar e descrever o desafio específico enfrentado na adaptação para o ensino remoto. Em relação à ancoragem, pode-se observá-la nos aspectos relacionados ao ensino presencial e à falta de preparação

para o ensino remoto. Essa ancoragem reflete a comparação entre o formato de ensino existente e o desafio enfrentado na adaptação ao ensino remoto.

D14 afirma "*Tinha começado a trabalhar e não conseguia parar (...) em média eu estava trabalhando de 14 a 16 horas.*" Nessa fala, pode-se identificar a construção da RS de cansativo. O docente menciona que trabalhava 14 a 16 horas por dia, essa carga horária extensa indica um esforço prolongado e intenso, levando ao cansaço físico e mental. Ao mencionar a dificuldade em parar de trabalhar, o docente destaca a persistência dessa rotina exaustiva. Essa construção da RS de cansativo reflete a percepção compartilhada de que o trabalho é desgastante e consome energia em níveis significativos.

Na narrativa de D1: "*Eram reuniões intermináveis para regularizar todos os regulamentos da instituição, porque, por incrível que pareça, não tinha aula, mas foi o período que eu mais trabalhei no Instituto, tinham reuniões de manhã, tarde e noite... vamos revisar esse PPC, fazer esse regulamento...*", pode-se identificar a construção da RS de sobrecarga. O docente descreve uma série de reuniões o que sugere uma carga excessiva de trabalho e responsabilidades.

Por meio dessas narrativas, observa-se o processo de objetivação pela descrição de elementos objetivos e o processo de ancoragem por meio da expressão de sentimentos subjetivos, levando à construção das representações sociais de sobrecarga e cansativo.

Segundo Jodelet (2017), a construção de representações sociais envolve não apenas processos cognitivos, mas também afetivos e valorativos, que são influenciados pela história pessoal e social do indivíduo. A autora afirma ainda que as RS têm sua origem em uma atividade simbólica, que expressa a dinâmica de uma relação afetiva com o mundo social e com os outros indivíduos, mas que também está ligada a uma construção de ordem cognitiva.

Isso significa que a maneira como os docentes representaram a 'adaptação' ao ensino remoto pode variar de acordo com suas experiências anteriores, suas crenças sobre o papel do ensino presencial e suas expectativas em relação ao ERE.

Relativo à saúde, D7 relatou: "*E a gente naquela apreensão do que seria do trabalho, eu desenvolvi ansiedade, eu tive que usar fitoterápico, comecei a tratar também, foi uma confusão na verdade.*". Nessa narrativa, destaca-se a vivência emocional e os impactos psicológicos dessa mudança.

D11 confessou: "*Desenvolvi alergias puramente por estresse, então, ainda ter que lidar com as questões de casa também não era algo assim tranquilo*". Essa observação enfatiza como o estresse pode influenciar não somente a saúde mental, mas também o bem-estar físico dos docentes. A existência dessa RS pode indicar a convicção partilhada por alguns docentes de que o estresse emocional pode provocar reações físicas no corpo, inclusive levando ao desenvolvimento de alergias.

D18 mencionou que "*Foi muito desgastante, sabe? Uma das coisas que nós tivemos foi muitos problemas com saúde mental de professores*". Nesse relato, destaca-se a ocorrência de "muitos problemas com saúde mental de professores" o que revela uma RS que reconhece a importância da saúde mental dos docentes durante a transição. A vivência de desgaste emocional e problemas de saúde mental podem ser compartilhados por muitos profissionais, indicando a necessidade de atenção e suporte específico para essa questão.

D19 expressou: "*Eu fiquei isolada ali dentro de casa, e fiquei muito triste, muito triste, eu chorava dia e noite*". Nessa fala, percebe-se o impacto emocional do isolamento social causado pela pandemia e intensificado pelo ensino remoto. Essa vivência reflete a crença de que a falta de interação presencial afeta negativamente o bem-estar emocional.

D21 compartilhou: "*Minha saúde piorou bastante e, infelizmente, até hoje eu tomo medicação*". Essa experiência indica uma RS relacionada aos impactos negativos da mudança para o ERE na saúde física e emocional dos docentes. Essa menção de D21 faz pressupor que os desafios significativos na transição para o ERE contribuíram para o agravamento de condições de saúde pré-existentes ou para o surgimento de novos problemas de saúde.

D17 menciona: "*Eu achei 'super' difícil ficar falando sozinha, porque os alunos não abriam a câmera, não participavam e como era pela manhã, 7 horas da manhã, eu acredito que a maioria estava dormindo com o computador ligado*". Nessa fala, percebe-se a dificuldade enfrentada pelo docente ao ministrar as aulas sem a visualização dos alunos, o que gerou uma sensação de isolamento/distanciamento e falta de conexão.

Assim, as falas dos docentes sobre o distanciamento, isolamento e solidão no contexto do ensino remoto revelaram a profunda dimensão emocional e o impacto psicológico dessas experiências.

Os depoimentos dos docentes entrevistados expuseram as ramificações adversas do estresse crônico e da ansiedade durante o período do ERE. Vivências de exaustão física e mental, questões de saúde e uso de medicação revelaram o impacto significativo na saúde mental e física desses profissionais. Diante dessa realidade, era imprescindível instaurar projetos e iniciativas voltados para o bem-estar mental e qualidade de vida dos docentes, sobretudo em momentos de crise, como a pandemia de COVID-19.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se retomarem as questões de pesquisa, tem-se que as representações sociais dos docentes do IFNMG evidenciaram o entendimento compartilhado sobre as políticas públicas educacionais federais elaboradas para o ensino remoto emergencial, as políticas do IFNMG que subsidiaram o ensino remoto emergencial e a política do ensino remoto emergencial.

Esses docentes atribuíram um significado negativo às políticas públicas educacionais federais, observado nos termos de maior referência (ausência, insuficiência, abandono, desorganização, precária). Referiram à ausência de diretrizes do governo federal que poderia ter coordenado, garantido as melhores condições de operacionalidade para a implantação e manutenção do ERE no período de incertezas, angústia, medo provocados pela pandemia da COVID-19. Além disso, a RS revela que o descaso do Governo federal existia antes da implantação do ERE, que apenas aumentou diante da crise, assim, o processo que ancorou essa RS foi o descaso habitual do então Governo Federal.

Atinente às políticas do IFNMG que subsidiaram o ERE, as RS observadas demonstram que, em geral, as medidas adotadas atenderam as necessidades dos docentes e proporcionaram um ambiente seguro para a condução das aulas remotas, portanto, uma RS de viés mais positivo, apesar da “insuficiência de recursos”. Também se comprova pela palavra com maior frequência (esforço). Mas houve percepções negativas e intermediárias que evidenciam a importância contínua de aprimorar as políticas e medidas adotadas, de modo a garantir uma experiência ainda mais satisfatória e segura para os docentes durante o ERE.

As representações sociais dos docentes do IFNMG acerca da política do ERE foram marcadas por aspectos negativos, como adaptação, estresse e cansativo. Isso

significa que as representações sociais dos docentes foram influenciadas pelas emoções, valores e experiências pessoais deles, e que foram moldadas por sua história de vida e contexto social.

No tocante ao bem-estar físico e emocional, os docentes estiveram comprometidos pelo estresse e ansiedade provocados pelo trabalho no ERE como também pelo impacto do isolamento social, excesso de trabalho e, indubitavelmente, pela ausência de políticas públicas que não consideraram as demandas/necessidades dos docentes. A disponibilidade de serviços de saúde mental e bem-estar emocional foi imperativa durante a pandemia, contudo, não houve qualquer ação voltada para esse fim.

Restou claro que a pandemia revisitou a urgência de construir políticas públicas que abrangessem ou minimizassem os impactos causados em tempos de crise no âmbito educacional e na comunidade docente. É crucial garantir uma educação acessível e de qualidade para todos, especialmente em momentos desafiadores como este, em que se expuseram as vulnerabilidades do sistema educacional. A resposta às crises deveria ir além da simples adoção da modalidade de ensino remoto, envolvendo estratégias abrangentes que considerassem a diversidade e as necessidades de todos os envolvidos no processo educacional. Somente dessa forma se poderiam enfrentar os desafios impostos por crises pandêmicas e promover uma educação resiliente, inclusiva e preparada para os desafios do futuro.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Jonathan de Oliveira; LIMA, Ligia Samara Abrantes de; CIDADE, Pedro Ivo Martins; NOBRE, Camila Bezerra; ROLIM NETO, Modesto Leite. Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in Global Higher Education and Mental Health. **Psychiatry Research**, [S. l.], v. 288, 112977, jun. 2020. ISSN 0165-1781.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56–62, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3759679.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e educação: Resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, ed. 114, p. 62, 17 jun. 2020.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; RIBEIRO, Luiz Paulo; Antunes-Rocha, Maria Isabel. Representações sociais em movimento: Uma análise de duas pesquisas no âmbito da Educação do Campo da FaE-UFMG. **Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 14, n. 37, p. 343-366, 2017.

EASTON, David. **The Political System**. New York: Knopf, 1953.

GOMES, Nadirlene Pereira; CARVALHO, Milca Ramaiane da Silva; SILVA, Andrey Ferreira da. Saúde mental de docentes universitários em tempos de covid-19. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 2, p. e200605, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200605>

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 41, p. e238957, 2020.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017.

LISBOA, Rita de Cassia dos Santos Nunes; HENRIQUE, Halime Musser Prado; GAMEZ, Luciano. De Portugal ao Brasil – Percepções e inquietações acadêmicas durante o impacto da pandemia de COVID-19. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 26., 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ABED, nov. 2020. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/56667.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

LOPES JUNIOR, Geraldo, *et al.* **Condições E expectativas dos servidores do IFNMG frente ao trabalho remoto e a possibilidade da educação remota emergencial durante o período da pandemia da COVID-19: resultados gerais**. Montes Claros: IFNMG, 2020.

MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian. 2015. **Les représentations sociales**. Fondements historiques et développements récents. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2015.

PEDONE, Luiz. **Formulação, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas**. Brasília-DF: Fundação Centro de Formação do Servidor Público – FUNCEP, 1986.