Das modelagens do ser: processos educacionais na educação básica, técnica e tecnológica e as competências socioemocionais na pandemia

Valesca Rodrigues de Souza*

Introdução

Em 2020, devido à crise sanitária de saúde pública causada pelo Novo Coronavírus (COVID-19), as instituições de ensino passaram por um processo de transformação que mudou, pelo menos em se tratando de instrumentalização das ações por meio das tecnologias digitais, o processo de ensino-aprendizagem.

O ensino remoto emergencial (ERE), estabelecido inicialmente pela lei portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia, fez com que todos os sujeitos diretamente envolvidos com a educação ressignificassem suas ações, aqui abrangendo gestão de ensino, docentes, estudantes e famílias. Pensando esse contexto apresenta-se como tela de fundo deste artigo a prática extensionista do projeto “Escrevivendoarte”, que será discutido a partir de uma análise das políticas educacionais voltadas para as competências socioemocionais dos estudantes em contraponto à Lei Nº 13.415/2017, conhecida como “reforma do ensino médio”, e outras estratégias hegemônicas para a educação no sistema capitalista.

Convêm frisar que mesmo antes da situação pandêmica vivida por todo o mundo, profissionais das diversas áreas da saúde já anunciavam a gravidade do quadro de saúde mental dos adolescentes a nível mundial. Essa realidade adentrou as instituições de ensino por meio de situações diversas envolvendo distúrbios emocionais dos

* Professora do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG); Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e doutoranda em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

E-mail: valesca.souza@ifnmg.edu.br

estudantes e se agravou no contexto pandêmico comprometendo o desenvolvimento de suas competências socioemocionais.

Em reportagem sobre a pandemia a Revista Exame destacou: “antes da pandemia, dados da Organização Mundial da Saúde já apontavam o Brasil como o país que tem o maior número de pessoas ansiosas do mundo: 18,6 milhões de brasileiros (9,3% da população) convivem com o transtorno” (BRASIL, 2019). Muitos estudiosos trouxeram como pauta de seus estudos o agravamento desse quadro de saúde mental durante a pandemia devido aos possíveis impactos das restrições sociais, dentre outros fatores. Eles apresentam recomendações e orientações para práticas de autocuidado e prevenção contra o sofrimento psíquico, com possíveis agravamentos para doenças ou transtornos mentais comuns (GARRIDO; RODRIGUES, 2020, p. 1-2).

Este cenário encontra no contexto pandêmico terreno fértil, pois conforme salientam Saviani e Galvão (2021) a incompetência do Governo Federal para lidar com a pandemia asseverou a dura realidade daqueles que já se encontravam à margem de uma sociedade injusta socialmente. Tal fora o ocorrido na educação, historicamente usada como meio de manutenção do poder no sistema capitalista, que explora os sujeitos dando-lhes somente a educação que os possibilite produzirem e consumirem; não uma educação “libertadora” como apregoa Freire (1996), mas a educação que aprisiona os sujeitos nas teias do capital.

O projeto de extensão “Escrevivendoarte” foi pensado na perspectiva de ruptura ou mesmo na contramão do padrão ora estabelecido na sociedade brasileira que caminha com as atuais discussões e mudanças do currículo do ensino médio. Após o primeiro mês de paralisação das atividades escolares presenciais alguns alunos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Montes Claros começaram a relatar aumento dos sintomas de ansiedade, bem como a necessidade de participarem de momentos em que pudessem se expressar e partilhar momentos de construção coletiva com os colegas. Foi como ferramenta de apoio e auxílio socioemocional para adolescentes, da criação de possibilidades de compartilhamento e desenvolvimento das emoções e sentimentos, tendo como meio a arte, que o “Escrevivendoarte” surgiu.

O referido projeto, idealizado por professoras das áreas de Literatura e Artes do IFNMG – Campus Montes Claros, foi realizado nos anos 2020 e 2021 e encontrou parceria no IFNMG – Campus Arinos, também nas escolas estaduais Levi Durães Peres, localizada no município de Montes Claros – MG, e Mendes de Oliveira, localizada no município de São João do Paraíso – MG.

A abordagem do Escrevivendoarte como tela para a construção de um artigo científico justifica-se por considerar-se a prática do “chão da escola” como primordial para a compreensão não somente dos processos educacionais, mas sobretudo da educação brasileira no contexto pandêmico frente a uma corrente de desmantelamento do ensino público e, conseqüentemente, dos sujeitos que dele dependem visando a manutenção do poderio capitalista.

Das articulações hegemônicas para uma educação passiva

A educação em suas várias vertentes sempre foi foco de discussões no cenário acadêmico, uma vez que envolvendo toda a sociedade brasileira traz muito das tensões que circundam este contexto. As estratégias e articulações utilizadas por aqueles que detêm o poder de mando no sistema capitalista trazem ao contexto educacional consequências nefastas, como o esfacelamento das escolas públicas, que desde o final do século XX deixa entrever um projeto de perpetuação das desigualdades sociais ainda de alcance ignorado.

O esfacelamento da escola pública nas duas décadas do século XX precede o seu sequestro salvacionista pelo mercado. O bloco hegemônico investe na desqualificação da escola pública – contando, inclusive, com a adesão despercebida de setores populares – para, em seguida, apresentar a solução: entregar a escola à competência administrativa dos senhores de negócios e a seus institutos. A este processo denominamos neste trabalho “sequestro da escola”. O espaço moral para que a escola seja sequestrada pelo capital consiste em constatar-lhe a falência, associando-a à democratização. Eis o caráter moral do sequestro: se, com o movimento de democratização e autonomia, a escola pública chegou ao ponto de indignação que todos percebem, a solução é entregá-la ao capital (SANTOS, 2012, p. 5-6).

Aparecida de Fátima Tiradentes do Santos (2012) discute a pedagogia do mercado abarcando neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI; suas hipóteses perpassam a preparação do terreno por parte dos setores progressistas para a introdução na sociedade de uma crítica à “escola tradicional”, de forma que isso se estendesse ao ensino dos conteúdos. Outrossim, é possível inferir que se trata de definir quem continua no poder.

Não à toa os professores são demonizados, seu lócus de trabalho é precarizado e os conteúdos que ministram são questionados ou, ainda, trocados pelo senso comum de forma que o conhecimento escorra por entre os dedos ficando nas mãos dos que sempre detiveram o poder de mando (SANTOS, 2012). O que ainda se vê na educação

brasileira são combinações que possibilitem a perpetuação do colonialismo brasileiro quando os filhos dos donos das terras iam para o velho mundo a fim de receberem a melhor educação; convenções que ainda mantêm as “nobres famílias” no lugar de privilégio.

Marcela Alejandra Pronko (2019) discute as articulações do Banco Mundial que, desde 2011, apresentou sua “Estratégia 2020 para a Educação: aprendizagem para todos”, redefinindo no campo internacional da educação uma atuação que vislumbra balizar as políticas públicas na periferia do capitalismo e, para tanto, instituiu dois focos principais:

De um lado, o foco nas aprendizagens permitiu uma redefinição do lugar e do escopo dos sistemas educacionais no conjunto das estratégias educacionais nacionais na perspectiva do “desenvolvimento” e do “combate à pobreza”. Essa redefinição promoveu o encurtamento do horizonte educacional, pela sua adequação estreita ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, o “alargamento” da compreensão de educação, não mais exclusivamente baseada na instituição escolar, mas nas (difusas) oportunidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a formação dos professores e a gestão do seu processo de trabalho tornaram-se a chave para a obtenção de uma educação escolar “adequada” às necessidades do processo de liberalização do capital e da construção de sociedades de mercado.

De outro lado, a agenda de “desenvolvimento” proposta pelo Banco Mundial tem incorporado, de maneira explícita a partir do seu “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2015: Mente, sociedade e comportamento”, a perspectiva de um novo behaviorismo, com foco na modelagem das condutas da população para a promoção de processos de tomada de decisões que permitam aos pobres sua inserção produtiva ou, pelo menos, uma adaptação positiva para contextos cada vez mais adversos. Esses enfoques vêm ao encontro de uma lógica baseada nas aprendizagens, não necessariamente escolares, e permitem a disseminação de iniciativas tópicas de intervenção para amenizar a pobreza (PRONKO, 2019, p. 168).

Surge deste cenário uma escola incompetente que precisa ser salva, “sequestrada”, como bem conceitua Santos (2012). “Conexo a este sequestro, sequestra-se também a função política emancipatória e crítica da escola, sequestra-se o trabalho docente de suas margens de autonomia, sequestra-se o processo pedagógico de sua contextualização” (SANTOS, 2012, p. 16).

A realidade vivenciada pelos docentes brasileiros atualmente é de completa desvalorização do ofício, com a necessidade de jornadas duplas ou triplas de trabalho e conseqüente desenvolvimento de enfermidades, a isso soma-se a perda da autonomia em sala de aula e o aumento de casos de denúncia sobre conteúdos trabalhados, ou

mesmo a exclusão de alguns conteúdos considerados fundamentais para uma pedagogia transformadora dos sujeitos, que os levem a refletir sobre a realidade vivida.

Saviani (2007) apresenta a “pedagogia tecnicista” como aquela que tem por princípios a racionalidade, a eficiência e a produtividade; baseada no trabalho fabril objetiva o trabalho pedagógico, o contexto pedagógico então é organizado e as ações planejadas para o alcance das metas estabelecidas, neste sistema importa “aprender a fazer”. “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2007, p. 14).

Quando o processo pedagógico visa atender unicamente aos interesses do mercado, por meio do desenvolvimento de competências produtivistas, os sujeitos são limitados em suas capacidades evolutivas e direcionados a interesses outros que não incluem o SER humano capaz de refletir-se e agir no mundo. Essa é a principal via acessada hegemonicamente para a sustentação do poder, modelar toda uma população para produzir regalias, mantendo as engrenagens da injustiça social em pleno funcionamento.

Por isso, Santos (2012) adota o termo “pedagogia da morte” para ressaltar que uma educação voltada para o capitalismo contemporâneo é o mesmo que educar para a morte, para a destruição. “Educar cegamente (ou treinar, instruir) para um mundo do trabalho que produz regularmente a morte é, portanto, educar para a morte” (SANTOS, 2012, p. 22).

A redução da escola a uma instituição formadora de competências sem o desenvolvimento da criticidade dos alunos para uma vivência emancipada e com vistas apenas para um mundo de trabalho destrutivo é encaminhar estes sujeitos para a morte.

Historicamente, as classes dirigentes têm acesso ao saber sistematizado, formação geral e intelectual, que lhes permite manter a condição hegemônica (o papel de direção política, cultural e ideológica da sociedade), legitimando e reafirmando sua posição na economia. Às classes trabalhadoras é reservada, quando muito, uma formação precária, profissionalizante, instrumental, aligeirada, que lhes aprisiona e conforma na condição de subalternas (SANTOS, 2012, p. 19).

A história da educação profissional no Brasil é marcada pela dualidade entre saber e trabalho, dicotomicamente escrita nas caligrafias da marginalização. Desde a origem

o ensino profissional, que também pode ser compreendido como “braçal”, foi direcionado às classes menos favorecidas; tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios, os escravizados no período da colonização e, posteriormente, os órfãos e desvalidos (SOUZA, 2010).

[...] ao longo de seu percurso histórico de comprometimento com a reprodução ideológica, a escola é sujeito e objeto de lutas sociais que veem ali a possibilidade de disputa de hegemonia. A história da educação escolar vem sendo desenhada na tensão entre a defesa da função reprodutivista e a possibilidade libertadora, com predomínio, [...] da função reprodutora” (SANTOS, 2012, p. 19).

Nesta conjuntura estão inseridos os Instituto Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF), lócus de desenvolvimento do projeto em pauta neste artigo. Atendendo as demandas políticas para a educação essas instituições públicas de ensino passaram por muitas transformações ao longo do tempo: 1930 - Liceus Industriais; 1942 - Escolas Técnicas Federais (ETFs); a partir de 1978 - Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS); 2008 - Institutos Federais (IFS) (SOUZA, 2010)¹.

Frigotto (2007) diz que este período de transformações marca a transição de um ciclo de reformas educativas embasado na ideologia do capital humano para um ciclo de reformas orientado pela ditadura do capital. A educação profissional que inicialmente tinha como objetivo a criação de força de trabalho braçal passa, no período de transformação para CEFET, a atender aos interesses do capital, seguindo as demandas da globalização a partir da política adotada pelo Estado. Tal ideologia persiste na transformação das instituições de educação profissional em IFs, instituídos pela Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou 38 unidades localizadas em todos os estados da Federação, instituições de ensino com natureza jurídica de autarquia, que gozam de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Maria Aparecida Colares Mendes (2013) evidencia que travestidas de uma roupagem redentorista as ações políticas representaram somente a continuidade da exclusão dos mais pobres e a limitação de uma formação cidadã plena. “Essas marcas foram presentes ao longo da história nas políticas compensatórias para a educação profissional. A formação de mão-de-obra, dita qualificada, seria uma forma de manter

¹ Nem todas as instituições de educação profissional seguiram as mesmas configurações, algumas passaram de Escola Agrotécnica (EAF) a IF, enquanto outras de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) a IF. Ainda, temos instituições que não aderiram à chamada pública para transformação em IF.

a sociedade coesa e produtiva, e, assim, todos se sentiriam felizes e produtivos” (MENDES, 2013, p. 50-51).

A dicotomia intelectual/manual sempre circundou as discussões acadêmicas acerca da formação profissional, uma vez que as políticas públicas voltadas para essa sempre perpassaram pelo reducionismo do conhecimento, fazendo emergir, principalmente, a dualidade inclusão/exclusão.

Ainda que os IF tenham explícito em seus documentos norteadores o foco para a equidade e a justiça social, sendo uma política pública institucionalizada em um sistema capitalista está necessariamente vinculada às bases hegemônicas deste sistema. Daí um percurso histórico na oferta da educação tida como “braçal” a uma camada da população considerada “desvalida” que, no geral, não vai além das amarras propostas politicamente pelos organismos internacionais, um projeto que vai na contramão de uma sociedade com direitos garantidos a todos os cidadãos que a compõem.

A pedagogia abdica das abordagens socioeconômicas em favor das socioculturais, como se fosse possível pensar em uma desvinculada de outra. Nem o sociocultural se realiza fora da esfera do socioeconômico, nem o socioeconômico pode efetivar-se desprezando sua face cultural e ideológica. O efeito do deslocamento das categorias de análise é previsível: desigualdade remete a indignação, luta, transformação. Já diferença, remete a inclusão, tolerância. Há questões, entretanto, que pertencem à ordem da diferença, enquanto outras permanecem visceralmente na ordem da desigualdade e precisam ser combatidas como tais. A mera substituição de categorias relacionadas à crítica social por outras, relacionadas à crítica estética, não tem outro efeito, a não ser o da despolitização. Ou a difusão do “novo espírito do capitalismo” (SANTOS, 2012, p. 32).

Sendo esta uma vivência ainda experienciada pela sociedade faz-se atual o questionamento feito por Saviani (2007): “[...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”. No entanto, Saviani (2007) alerta para o cuidado de não escorregar para uma posição idealista e voluntarista e atentar-se para o ensinamento advindo da concepção crítico-reprodutivista: “[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classe com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 30). Assim, assevera: “[...] é possível articular a escola com os interesses dos dominados?” (SAVIANI, 2007, p. 31).

Mendes (2013) trata da “cidadania plena e emancipada” destacando que uma educação solidária precisa superar as demandas do mercado e do capital, ocupando-se de processos formativos que possibilitem a construção de uma nova ordem econômica. Para tanto, destaca a necessidade de romper com o processo limitado de uma perspectiva reprodutivista das relações sociais e de trabalho. Deveria ser, por excelência, uma educação voltada para a transformação e para a luta contra as injustiças sociais.

O caráter utilitarista da educação burguesa pensada e destinada à classe trabalhadora é discutido por Santos (2012) ao frisar que, frente aos mecanismos impostos pelo capital para a formação de mão de obra ou mesmo da cidadania conforme convenha, a mola propulsora é sempre a produção capitalista. Neste sentido, retoma Gramsci quando diz que antes do operário está o homem, ao qual não deve ser retirada a possibilidade de ampliar os horizontes do espírito.

Uma formação que abranja todos os aspectos da vida humana, na qual os sujeitos envolvidos possam acessar conhecimentos que os permita a transformação pessoal e, conseqüentemente, dos contextos em que atuam. Para isso, há que se trilhar um caminho de indagações e rupturas onde os dominados consigam escrever sua história frente às modelagens impostas pelo sistema.

Das modelagens do ser: ensino remoto e competências socioemocionais na pandemia

Lidar na educação na atualidade é guerrear cotidianamente frente a uma vivência de desvalorização da instituição e dos profissionais da educação, especialmente os professores cujo conhecimento e sua práxis em sala de aula têm sido podados pelas modelagens impostas pelo sistema. Tais modelagens refletem as estratégias de organismos internacionais como o Banco Mundial que definem as políticas educacionais a serem seguidas na periferia da capital.

No entanto, Pronko (2019) alerta que essas intervenções têm caminhado para um viés social, onde o individualismo é posto como “valor moral radical” a partir de abordagens da Economia Comportamental. Com a apresentação da *Estratégia 2020 para a Educação* o Banco Mundial enfatiza as aprendizagens nos diversos contextos e extrapola o sistema educacional abrangendo quaisquer instituições do setor público ou privado que possibilitem oportunidades de aprendizagens. Vigente desde 1990 a “Educação para Todos” é substituída pela “Aprendizagem para Todos”, nesse sentido o foco são as competências a serem adquiridas.

Segundo o documento, as aprendizagens essenciais são aquelas que permitirão que as novas gerações se insiram de maneira adequada (“produtiva”) no flexível mundo do trabalho contemporâneo, permitindo que a economia dos países cresça, aproximando-se do ideal de desenvolvimento. Não por acaso, as orientações de política elaboradas pelo Banco estão particularmente dirigidas para os países da periferia do capitalismo, os chamados “países emergentes” ou “em desenvolvimento”, embora se utilizem de exemplos e experiências de “boas práticas” do mundo todo, sobretudo aquelas que reforçam a perspectiva de construção de sociedades de “livre” mercado (PRONKO, 2019, p. 170).

A valorização do aprender a fazer ao longo de toda a vida e em vários contextos, agora considerados como educativos, gira em torno do processo produtivo dos sujeitos. Essa modelagem é ratificada pelo Banco Mundial no documento *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018*, quando a escolarização é diferenciada da aprendizagem e a “crise de aprendizagem” é tida como “crise moral” e mola propulsora de injustiças sociais (PRONKO, 2019).

É interessante pontuar a utilização nesses documentos de termos caros à luta dos que se colocam para o desenvolvimento da educação intelectualmente e no chão da escola, tais como: “deficiência”, “crise”, “privilegiados”, “injustiça”, dentre outros. O sequestro da escola é também o sequestro das ideias. Neste sentido, a crise da aprendizagem deixa sequelas para o mercado de trabalho produzindo mais injustiça social e, desta feita, quatro fatores relacionados ao ambiente escolar devem ser analisados e modificados quando necessário, tais sejam: estudantes, docentes, insumos escolares e administração das escolas (PRONKO, 2019).

De acordo com o documento, os estudantes podem chegar às escolas com deficiências nutritivas que afetam o desenvolvimento cerebral; já quanto aos docentes cabe observar se trabalham de maneira eficaz produzindo bons resultados. Pronko (2019) assevera que o documento trata a falta de insumos escolares como pequena justificativa para a crise de aprendizagem e relativizam o processo das políticas educacionais voltadas para a “inclusão digital”. Por último, coloca que a administração escolar, que inclui a participação de toda a comunidade escolar, contribui significativamente para o aumento da eficácia das aprendizagens dos estudantes.

Convém destacar que os documentos foram apresentados pelo Banco Mundial antes do contexto pandêmico mundial causado pelo COVID-19, quando quaisquer deficiências no contexto escolar foram multiplicadas pela falta de atenção e ação governamental no âmbito educacional no Brasil.

Se antes o sequestro da escola tal como preconiza Santos (2012) já gerava a “pedagogia da morte” ou, ainda, com as modelagens do agir e do pensar dos estudantes, que visa “desenvolver indivíduos adequados, formados e conformados para fazer parte e aceitar as formas contemporâneas de organização social que reforçam e naturalizam a primazia do mercado” (PRONKO, 2019, p. 179), nos dois anos que se seguiram de pandemia, que perdura até o momento de produção deste texto, a educação e a práxis pedagógica diluíram-se numa “fatalidade”, utilizada pelos governantes para “lavar as mãos” e justificar uma educação remota para poucos.

Saviani e Galvão (2021) tratando da educação na pandemia, utilizam dados da Agência do Senado de 2020 para mostrar que entre os quase 56 milhões de alunos da educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Contudo, na rede pública, em 2020, 26% dos alunos com aulas online não possuem acesso à internet.

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial [...], determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38).

Tal não fora a realidade vivenciada nos espaços escolares, especialmente a educação básica já prejudicada por uma curricularização que ignora o desenvolvimento do espírito e visa formar indivíduos para a produtividade. O ensino remoto foi implantado visando unicamente o vencimento do calendário escolar em detrimento das condições de aprendizagem ou, ainda, dos sujeitos que compõem a comunidade escolar num contexto pandêmico de negacionismo e ignorância da dor do outro, quando soma-se mais de 620.000 mortos invisíveis a um governo inoperante.

Neste contexto o ter que fazer sublimou o ser e como na tela de um filme assustador a educação foi encenada e, mais uma vez, usada como engrenagem de um sistema capitalista adoecido. Alunos com pouca ou nenhuma condição material para acompanhar as aulas remotas, ou mesmo sobrecarregados com aulas síncronas e diversas atividades assíncronas, num ambiente sem apoio pedagógico e sem o contato

e a dialogicidade necessários para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

A tecnologia, desde a origem do ser humano, não é outra coisa senão extensão dos braços humanos, visando facilitar seu trabalho. E, hoje, com o advento da automação, toda a humanidade poderia viver confortavelmente com um mínimo de horas de trabalho diário, liberando o tempo disponível para o cultivo do espírito, abrindo-se para as formas estéticas, ou seja, para a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo senão o de relacionar-se com elas (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

Mesmo concordando, a visão de Saviani e Galvão (2021) se torna utópica frente ao projeto de desmantelo da educação em operação atualmente. No entanto, é preciso desafiar cotidianamente as modelagens impostas pelo sistema capitalista. “Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2007, p. 31).

Por isso, faz-se necessário que as insurgências se tornem uma constante no contexto escolar a partir de ações que sejam capazes de abalar as bases hegemônicas para uma educação emancipadora. O projeto de extensão *Escrevivendoarte* foi pensado nessa perspectiva e utilizou da arte para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes durante a pandemia ora vivenciada.

Após escuta atenta aos relatos dos alunos durante as aulas de literatura sobre o aumento de crises de ansiedade, do medo, de problemas familiares e a falta de ânimo para estudar a coordenadora do projeto indagou aos alunos sobre o que pensavam ser interessante fazer para se sentirem melhor e mais dispostos; assim, termos vinculados às habilidades artísticas dos estudantes como, por exemplo, “recitar”, “escrever”, “cantar”, “pintar”, “desenhar”, foram surgindo no diálogo. Ademais, relataram a necessidade de saber como lidar com a angústia que sentiam de forma leve e “sem cobranças”.

Dessa maneira, com o apoio de docentes das áreas de artes e linguagens do IFNMG – Campus Montes Claros e com a parceria com a Escola Estadual Levi Durães Peres o *Escrevivendoarte* foi inscrito em um processo de seleção para projetos de extensão e selecionado, tendo suas atividades iniciadas no mês de junho de 2020, antes mesmo do início das aulas online na instituição. Mesmo sabendo das imensas dificuldades enfrentadas pelos estudantes quanto aos recursos tecnológicos pensou-se no que

poderia ser feito para auxiliar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desses no momento de isolamento social; assim, fora criado o perfil @escrevivendoarte na rede social Instagram.

Cabe destacar que o projeto Escrevivendoarte homenageia Conceição Evaristo, uma escritora versátil, que perpassa a poesia, a ficção e o ensaio brindando a todos com seu olhar de mulher negra na sociedade brasileira. O Título do projeto foi inspirado no termo “escrevivência”, usado por Conceição Evaristo para expressar suas vivências cotidianas, uma escrita que nasce da memória da própria autora e do seu povo.

Neste sentido, criou-se um espaço de interação social virtual, no qual os envolvidos puderam se expressar artisticamente oportunizando tanto o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais quanto cognitivas entre os participantes. Um espaço para apresentação de lives que tratassem de temáticas sugeridas por eles tais como: “Literatura de todos os tempos: do pergaminho à era digital”, “A escrita como oportunidade de sobrevivência”, “Dançar a poesia: o poder do corpo em movimento”, “Jukita e as festas de agosto”, “A ansiedade não está no controle”, “Potencial criativo do ser”, “Arte indígena, natureza e Lei 11.645/08”, “Atenção e contemplação: caminhos para uma vida plena”.

As publicações e reportagens do canal abrangeram temas diversos, como: LGBTfobia, capacitismo, pluralidade dos povos indígenas, trends sobre livros, entrevistas, biografias, saúde mental, apresentações musicais, racismo e minorias na pandemia e realização de um Sarau literário online que envolveu 60 estudantes e durou quatro horas.

Inicialmente o projeto tinha como público-alvo os alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFNMG – Campus Montes Claros e os alunos dos primeiros anos do ensino médio da Escola Estadual Levi Durães Peres. O engrandecimento do projeto com a parceria com o Campus Arinos e, posteriormente, com a participação de alunos oriundos de outros campus do IFNMG e de outras instituições que solicitaram interação expandiu consideravelmente os beneficiários do projeto. No final de 2020 o projeto já alcançava os seguintes números: 393 seguidores, 164 publicações, 8.374 interações e 1.388 visitas ao perfil, alcançando um total de 10.384 pessoas.

O Escrevivendoarte teve continuidade no ano de 2021 com parceria com a Escola Estadual Mendes de Oliveira, do Município de São João do Paraíso, distante 335 Km de Montes Claros e alcançou 615 seguidores com 265 publicações, todas estas manifestações artísticas dos estudantes.

Considerações finais

O projeto de extensão *Escrevivendoarte* utilizou como ferramenta a tecnologia da rede social Instagram para oportunizar, especialmente, o desenvolvimento de competências socioemocionais abordando habilidades focadas nas emoções e na expansão do espírito crítico, visando promover o pensamento autônomo dos estudantes e suas potencialidades. Para além de metas preestabelecidas, buscou-se um processo educativo que pudesse construir laços de conhecimento a partir da complexidade que constitui o próprio ser humano e suas vivências, promovendo o alargamento do que se denomina “eu” para o todo que abrange o “nós”.

Considera-se que o agir no “chão da escola” para a ruptura das modelagens impostas pelo sistema, ainda que adentrando vieses no seio da própria dominação, é batalhar por uma educação libertadora.

Referências

BRASIL é o país mais ansioso do mundo, segundo a OMS. **Exame**. 05 de junho de 2019. Disponível em: <https://exame.com/ciencia/brasil-e-o-pais-mais-ansioso-do-mundo-segundo-a-oms>. Acesso em: 26 dez. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 26 dez. 2021.

GARRIDO, R. G.; RODRIGUES, R. C. Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. **J. Health Biol. Sci.**, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/jhbs/article/view/3325/1123>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MENDES, M. A. C. **Racionalidades, cidadania e desenvolvimento rural**: a formação do técnico em agropecuária no norte de Minas Gerais. 2013. 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre - RS, 2013.

PRONKO, M. A. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 167-180, jun. 2019.

SANTOS, A. de F. T. dos. **Pedagogia do mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXI, n. 67, p. 36-49, jan. 2021.

SOUZA, V. R. de. **A autoavaliação proposta pelo SINAES no contexto de mudanças da educação profissional e tecnológica**: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7056>. Acesso em: 28 dez. 2021.