

# O OLHAR TRANSDISCIPLINAR EM PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO: REFLEXÕES PARA UMA EXPERIÊNCIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

## **JAILTON FERREIRA DE OLIVEIRA JÚNIOR**

Mestrando no Programa associado de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). E-mail: jailtonferreirajunior5@gmail.com

## **DR. MAURICIO ANTUNES TAVARES**

Doutor em Sociologia, Pesquisador Titular do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e docente do Programa Associado de Pós Graduação em Educação, Cultura e Identidades - parceria entre Fundaj e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: mauricio.antunes@fundaj.gov.br

## RESUMO

O presente artigo propõe reflexões para a exploração de possibilidades artístico-pedagógicas a partir da valorização da experiência e da sensibilidade no componente curricular Projeto de Vida e Empreendedorismo, recém inserido no Novo Ensino Médio a partir da sexta competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Trabalho e Projeto de Vida. Reconhecendo o Espaço Escolar como importante campo social, temos o objetivo de provocar nos professores e professoras ministrantes desta nova unidade curricular reflexões para o desenvolvimento de procedimentos de ressignificação dos olhares sobre o espaço escolar. Dessa forma, o texto lança proposições para contribuir no processo de subjetivação no cotidiano dos alunos e alunas, como também de toda a comunidade escolar, tomando como base a relação entre os conceitos de Transdisciplinaridade e da Educação Integral presente na BNCC.

**Palavras-chave:** Transdisciplinaridade. Subjetivação. Percepção. Novo Ensino Médio. Projeto de Vida e Empreendedorismo.

## 1. INTRODUÇÃO

**P**ara Augusto Boal (2000) o olho é o órgão mais vulnerável do corpo humano. Nossas relações sociais são estabelecidas a partir do olhar, pois ele denuncia nossas emoções, sejam elas racionais ou irracionais. Buscamos o olhar para expressar sentimentos, ou escondermos em momentos de comoção. O olhar está ligado às percepções – ao modo que contemplamos os múltiplos acontecimentos que experienciamos no cotidiano. No texto “Aprender a pensar é descobrir o olhar”, Tiburi (2012) declara que “ver” implica ao sentido físico da visão, mas a expressão “olhar” admite uma complexidade que envolve qualidade de tempo e presença.

Atualmente, a lógica contemporânea nos aprisiona ao sentido simples da visão, não nos permite desenvolver olhares sobre as coisas, pessoas e lugares. Estamos sempre envoltos de ocupações objetivas ou distrações contínuas: uma coisa leva a outra e assim sucessivamente, então perdemos muitas oportunidades de encontros espontâneos, de contemplação e de momentos verdadeiramente significativos. O que nos faz perder a conexão com a nossa sensibilidade, entrando assim em um processo de embrutecimento individual e coletivo próprio do nosso tempo.

Na concepção científica moderna o mundo sensorial é ilusório, o real, diria Levi-Strauss “seria o mundo das propriedades matemáticas que só podem ser descobertas pelo intelecto e que estão em contradição total com o mundo dos sentidos” (1986, p. 18). É desta forma que a visão científica domina as coisas: à distância, na posição de sobrevoo, que se impõe como uma violência contra o conhecimento que vem da experiência sensível. A ideia hegeliana de que “Pensar não é experimentar, mas construir conceitos” é mais um passo nesse caminho. Na filosofia hegeliana, o olho do Espírito Absoluto, que é a própria ciência é o que leva a pessoa à consciência de si e para si, transformando o que é sensível em coisa pensada, em conceito, em ciência. A ciência moderna funda-se nessa cisão entre o corpo e o espírito, os sentidos e a razão, o sujeito e o objeto, a objetividade e a subjetividade. O racionalismo científico é capaz de ver o objeto, e tudo transformar em objeto, logo, não-sujeito. O olhar científico, “examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa... mas nunca exprime” (Bosi, 1988, p. 77).

A ciência e a tecnologia nos proporcionam diversos avanços, em períodos cada vez mais curtos, que transformam os meios de vida das diversas comunidades humanas. Essas transformações alteram as formas

que sentimos e percebemos o mundo. Para Jorge Larrosa Bondía (2002) o sujeito moderno está sobrecarregado, a “falta de tempo” mata a possibilidade de experiência, pois deixa as pessoas menos dispostas para as atividades que necessitem da presença física e mental no aqui/agora. Segundo Bondía (2002, p. 21), experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Sendo assim, ele pontua: “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (2002, p. 27).

Essa lógica contemporânea, ligada ao neoliberalismo, tolhe e não abre espaço para experiências singulares e subjetivas, porque sintetiza as vidas humanas em propósitos comuns dentro de um projeto social e econômico padronizado. Karl Marx (1818 – 1883) já notabilizava que a valorização do mundo das mercadorias aumenta a desvalorização do mundo dos homens (MARX, 2005). As problemáticas sociais, econômicas e ambientais geradas pelas relações capitais se tornaram insustentáveis. E a conexão mundial gerada pelas redes sociais aprofundam ainda mais as tensões, ampliando as informações e desinformações a todo o momento. A pandemia de COVID-19 evidenciou a profunda crise global na qual estamos inseridos.

Podemos observar o quanto essas tensões presentificam-se nos espaços de ensino-aprendizagem. Principalmente na educação formal básica, pois é um importante espaço de conexão que permeia múltiplas relações entre os cidadãos e a sociedade. Tendo a necessidade de preparar nossos estudantes para a complexidade do mundo atual, desde 2012 em Pernambuco a unidade curricular *Projeto de Vida* integra o currículo do ensino médio da rede pública estadual nas escolas de referência. Com a implementação do *Programa Novo Ensino Médio*, as escolas de todo o país passaram também a oferecer momentos formativos sobre o trabalho e projeto de vida. Porém, quais são os focos dados no processo de ensino-aprendizagem em Projeto de Vida no espaço escolar? Será que existe espaço para a exploração pedagógica no campo do sensível no currículo do ensino médio? Para quê de fato estamos preparando nossos estudantes? Nosso sistema educacional consegue fornecer uma “educação integral” como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – capaz de preparar nossos estudantes para a complexidade das relações sociais atuais?

Compreendendo todas estas questões e demandas sociais existentes nos processos de ensino-aprendizagem na atualidade, o presente texto propõe uma exploração de possibilidades a partir da valorização da *experiência* e da *sensibilidade* na disciplina *Projeto de Vida e Empreendedorismo*. O artigo, desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica, lança reflexões necessárias para o desenvolvimento de procedimentos para uma vivência de ressignificação dos olhares sobre o espaço escolar para a criação de subjetividade e poeticidade ao cotidiano, tomando como base os conceitos de Educação Integral e Transdisciplinaridade.

Com isso, apresentamos uma breve análise sobre o espaço escolar e a incorporação da sexta competência da BNCC no currículo pedagógico de Pernambuco. Para em seguida, abordarmos as noções de uma educação integralizadora e transdisciplinar na prática da educação básica, para então, explorar os possíveis procedimentos para a produção de vivências de ressignificação das relações com o espaço escolar e seus agentes.

## **2. PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO: DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA REALMENTE INTEGRATIVA NO ESPAÇO ESCOLAR**

O espaço escolar é um dos mais importantes equipamentos de formação, construção identitária e integração social, pois é uma das principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento da ligação entre o indivíduo com o coletivo situado em um espaço-tempo. Não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos curriculares, mas sim um lugar propositivo em que a aprendizagem circula todos os corredores, pátios e salas de aulas.

A discussão sobre os espaços de formação permeia muitas camadas, todavia, a partir do pensamento de Certeau (1998) podemos reconhecer que a arquitetura escolar provoca um efeito orientador, circunstanciador e temporalizador capaz de produzir uma unidade que rege as relações interpessoais. Para o historiador, “praticamos” o espaço a partir das relações que estabelecemos com ele, “[...] Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (CERTEAU, 1998, p. 202). Ou seja, atribuímos sentidos/significados aos espaços e, apesar da escola ser gerenciada por valores específicos, as relações que são estabelecidas nela não estão isentas de tensões da sociedade como um todo.

A atenção que a pandemia de COVID-19 deu à Educação foi responsável por redimensionar a importância que têm os espaços educacionais nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente para os jovens estudantes das escolas públicas de ensino médio que precisam do ambiente escolar para a viabilização ou até o desenvolvimento de seus projetos, metas e sonhos. Com efeito, ainda é no espaço escolar que são descobertas as vocações que no futuro podem ou não se tornar profissões.

Nesse sentido, há um bom tempo temos testemunhado insatisfações de todas as instâncias com a educação pública do país, o que levou a discussões sobre a necessidade de uma reformulação do sistema educacional brasileiro. Apesar das comoções por interesse político e da baixa participação da sociedade civil, no final de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada a partir da Lei Federal 13.415 e define as aprendizagens essenciais e as competências gerais obrigatórias para toda a educação básica do país. Tal lei versa que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, Art. 3., § 7º). O documento enfatiza o protagonismo discente e a formação integral do indivíduo, assim como afirma a sexta competência, *Trabalho e Projeto de Vida*:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p.9).

Em Pernambuco, o currículo educacional ganhou uma reformulação em 2021, explicitando que a sexta competência da BNCC deve permear todo o ensino básico e se tornar uma unidade curricular no ensino médio - *Projeto de Vida e Empreendedorismo*, “apoiando os estudantes nas suas escolhas a partir do autoconhecimento, da preocupação com o outro e com a construção de empreendimentos pessoais e sociais de forma responsável” (PERNAMBUCO, 2021, p. 69 a 70). Observamos que o recorte para a formação de “empreendedores conscientes” pode deixar margens para uma leitura direcionada para as relações trabalhistas individuais, o que se contrapõe aos complexos preceitos pedagógicos estipulados:

Esta unidade curricular será referenciada na perspectiva da formação integral do ser humano, constituindo-se em um momento formativo para os estudantes refletirem acerca das suas potencialidades, de sua capacidade de escolha, bem como de sua resiliência em relação às consequências de seus atos, sua autonomia, curiosidade e autogestão, num constante diálogo entre identidade e reconhecimento social (p. 70).

Os textos oficiais aqui referenciados apontam – e apostam – na formação de um indivíduo consciente, racional e emocionalmente capaz de realizar escolhas que definem um “projeto de vida”. Admitir que os indivíduos escolham é ponto de partida para se pensar em projetos. Mas quem é o sujeito do projeto e em quais condições são feitas as escolhas? Ou, ainda, como se identifica um projeto? Podemos encontrar parte de uma resposta no conceito de projeto, proposto pela fenomenologia de Alfred Schutz, como explica Gilberto Velho:

[...] o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo, como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes. [...] Sua matéria-prima é cultural e, em alguma medida, tem de “fazer sentido”, num processo de interação com os contemporâneos, mesmo que seja rejeitado (2004, p. 27).

Desta forma, a noção fenomenológica de projeto enfatiza sua construção sociocultural, mesmo que este possa parecer resultado de escolhas individuais. Numa leitura fenomenológica, o projeto individual coloca em cena desejos de conquistar alguma ascensão social. Tais motivações, para a fenomenologia, são expressões, ao nível individual, de representações coletivas, no caso, do individualismo da sociedade contemporânea, e fazem parte do processo de construção social da identidade.

Mas o sujeito que projeta, faz suas escolhas a partir de um campo de possibilidades que é circunscrito pela territorialidade, pela cultura e gostos culturais, e pelas relações sociais que circundam a vida do indivíduo, como também nos ensina Elias em sua sociologia das (con)figurações sociais (TAVARES 2010, 2012). Assim entendido, denunciaremos a impossibilidade de tomar projeto de vida como finalidade de um processo educativo, ou mesmo um objetivo, uma vez que o projeto é processo, e também, à semelhança da educação atualmente, se prolonga por toda uma vida, é riscado, reinventado, retorcido, recriado, invertido, retorcido...

Como afirma Tavares (2012), uma biografia, uma trajetória de vida - que são os elementos base do que se chama projeto de vida - não é redutível apenas à racionalidade, às escolhas racionais, muito pelo contrário, toda trajetória é feita, também, pelos acasos e imponderáveis da vida.

O desafio dos ministrantes é propor práticas pedagógicas que darão conta, junto aos estudantes, das unidades temáticas: *autoconhecimento e diversidade, vínculo social e historicidade* e, por fim, *trabalho*. Em toda sociedade são criados mecanismos para definir o lugar que se espera que os seus membros ocupem, desempenhando papéis, assumindo responsabilidades e deveres de acordo com sua idade, sexo, conhecimento, posição hierárquica, etc. Esses mecanismos são tratados por Schutz como domínios de relevâncias, “como elemento de concepção relativamente natural do mundo, como pressuposto e como estilo de vida inquestionável” (SCHUTZ, 1979: 113).

Porém, o foco exclusivo na “preparação para o mercado de trabalho” ignora o processo de construção da integralização do ser humano e pode encaminhar o corpo discente a uma fragmentação e uma dicotomização entre razão e emoção, pois “[...] não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção” (MATURANA, 2002, p. 23). O teórico da biologia do conhecimento Humberto Maturana (2002) desenvolve uma crítica ao modelo educacional que ignora os aspectos emocionais e relacionais, que fragmenta o conhecimento e que estimula a competitividade. Para o chileno “[...] não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação” (2002, p. 12).

Dependendo do foco, a educação pode formar cidadãos com responsabilidade social, empenhados na construção do seu país, como também pode formar cidadãos individualistas, voltados para o sucesso no mercado profissional (*ibid.* p. 13). Maturana é contra o estímulo da competitividade, pois para ele não existe “competitividade sadia” já que a vitória de um só acontece com a anulação do outro. Sua proposta é baseada no amor, na coletividade, na educação que compreenda o todo e que busque a harmonia entre a emoção e a razão, assim como, a harmonia entre a humanidade e a natureza. A partir desse pensamento, podemos retornar a pergunta: para quê de fato estamos preparando nossos estudantes?

Não podemos nos distrair da necessidade de preparar nossos estudantes para o mercado de trabalho, notoriamente, cada vez mais competitivo. Porém, as metodologias tecnicistas não dão conta das



muitas dimensões da vida em nosso tempo, pois não estão conectadas com a diversidade e complexidade das existências, seu único objetivo é de instrumentalizar para uma atividade ou prática profissional que pode rapidamente se tornar obsoleta. Agindo dessa forma produz-se muita insatisfação dos jovens quando as expectativas projetadas por esses mecanismos se mostram ilusórias. Reconhecendo isso, podemos estabelecer uma relação ontológica, epistemológica e metodológica entre a educação integral proposta pela BNCC com a abordagem transdisciplinar.

## 2.1 O TRANSDISCIPLINAR COMO UM OLHAR POÉTICO: PROPOSTA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE DA FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

A BNCC projeta ao Brasil uma Educação Integral que visa uma formação e um desenvolvimento global, o que provoca a assimilação da “complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento”, rompendo com visões reducionistas centradas na dimensão intelectual ou na dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p. 14). Apesar disso, em nosso país ainda é muito comum observarmos práticas pedagógicas voltadas à simples transmissão de conteúdos disciplinares ou tecnicistas, o que Paulo Freire (1987) denomina de educação bancária.

Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a **imersão**; a segunda, pelo contrário, busca a **emersão** das consciências, de que resulte sua **inserção crítica** da realidade (FREIRE, 1987, p. 40).

A proposta de Freire para a educação é desenvolver a autonomia e a conscientização para a construção de uma sociedade mais harmônica, assim como é defendida a Educação Integral pela BNCC. Por “integral” o documento não se refere ao tempo/jornada de estudo, todavia diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem que dialogam com os contextos dos estudantes em seus aspectos sociais, cognitivos, psicológicos e afetivos - não os encaminhando ao mercado de trabalho, simplesmente, mas abrindo possibilidades para a transformação de suas relações com o meio em que vivem. Para que isso ocorra, os educandos precisam se tornar capazes de associar os estudos escolares com a vida

cotidiana, para assim, superar a fragmentação do conhecimento e gerar um conhecimento realmente significativo.

A necessidade de interconexão entre os conhecimentos não está presente apenas na BNCC, teóricos de diversas áreas defendem que as revoluções tecnológicas, científicas e sociais do séc. XXI nos direcionou para uma necessária mudança de paradigmas. Nicolescu (2002) acredita que a partir da abordagem transdisciplinar a educação passa a adquirir a complexidade própria para a diluição das fronteiras levantadas entre as áreas do conhecimento. Para o teórico, a transdisciplinaridade tem como objetivo a compreensão do tempo em que vivemos e refere-se “[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (2002, p. 11). Ou seja, o transdisciplinar é a educação para o futuro, pois está conectada com as demandas do tempo presente. Tais transformações causam tensões entre os agentes da educação, porém é inegável que o modelo vigente deixou de ser satisfatório e que é sustentado apenas por uma base argumentativa ufanista. Essa resistência tradicionalista se fecha ao diálogo, direciona unilateralmente os processos de ensino-aprendizagens e rejeita tudo o que atravessa o campo da sensibilidade – a exemplo do pouco espaço dado as artes e a educação estética no espaço escolar.

O terceiro artigo da carta da transdisciplinaridade afirma que seu objetivo não é substituir as disciplinas, mas sim “[...] a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa” (2005). A abordagem transdisciplinar admite que o conhecimento não nasce apenas do cognitivo, pois os diversos processos sensíveis e subjetivos são imprescindíveis para um aprendizado significativo, assim como afirma Boaventura de Sousa Santos:

O conhecimento resulta do enredamento dos aspectos do físico, do biológico e do social, considerados inseparáveis e simultâneos. Tudo o que existe no ambiente influencia o ser, que o capta e integra no processo mental de interação e reconstrução. Nesse caso, impõe-se a necessidade de ressignificar, também, o próprio conceito de percepção (2008, p. 33).

Sobre o conceito de ressignificação, o quinto artigo da carta (2005) pontua que a visão transdisciplinar não apenas reconcilia os campos das ciências exatas e humanas “[...], mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior”. O que facilmente podemos correlacionar com a Pedagogia do Oprimido de Freire (1987) ao reconhecer que

para uma educação significativa seus envolvidos precisam estar em constante processo de ressignificação. Ou seja, para aprender a se libertar precisam se desprender de suas percepções estagnadas no aqui-agora e conquistar a capacidade de vislumbrar o que pode vir a ser, o inédito viável – que ainda não foi vivenciado, mas pode ser conquistado (FREIRE, 1992, p. 225). Ainda segundo Freire (1992) a imaginação é o que faz do humano um potencial *ser criador* e classifica esperança como o verbo “esperançar”, já que este sentimento poderoso deve nos levar a ação e não a estagnação, deve ser a força que nos motiva a tornar o “inédito viável” uma realidade. Neste sentido, a atitude transdisciplinar pode contribuir para alcançarmos uma postura mais sensível e criadora perante si e perante a sociedade. Pois, possibilita multipercepções sobre o eu e o outro, viabiliza um olhar poético – criador de camadas de sentidos – que encontra pontos de convergência entre as diferenças e permite o surgimento de novos cenários.

Márcia Tiburi (2012) alerta que para aprender a pensar precisamos descobrir o olhar. A rotina nos prende a visão, não nos deixa ir além da informação, não permite questionamentos ou inovações disruptivas. A lógica atual, muito influenciada pela ideologia neoliberal, nos vende a ilusão de que “informação é poder”, porém o que realmente tem o poder de transformação é a abertura do olhar. A transformação nasce da tomada de consciência de que estamos a todo instante criando nossa própria realidade a partir do território das muitas possibilidades geradas pelos questionamentos (RANDOM, 2001). A pessoa que não olha, não percebe e não questiona.

## **2.2 POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES COM O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS AGENTES**

O artista e filósofo transdisciplinar Michel Random (2001) corroborando com a ideia de que o nosso olhar é o que altera nossa experiência planetária, afirma que: “O pensamento causal detesta o sentido, porque ele é múltiplo, complexo e desvenda processos não convencionais. A informação torna-se um dogma que prima sobre o sentido” (p. 33). No texto “O território do olhar” o autor se lança às questões universais, refletindo em como nossos conceitos e crenças fundamentais estão em um movimento contrário a rápida evolução da ciência e tecnologia. Random (2001) acredita que temos o poder de atribuir “sentidos” a nossa

realidade, mas que nos aprisionamos em paradigmas limitados (p. 28). Para ele:

Definitivamente existe uma relação entre a aceleração do tempo e a aceleração do sentido. Participamos potencialmente de riquezas de informação quase ilimitadas, mas o sentido procede de uma alquimia interna que precisa de tempo, de espaço e, acima de tudo, de respiro. As riquezas do sentido estão aqui, elas também, abundantes, a nosso alcance. Mas precisamos, a despeito da aceleração do tempo, reaprender a dar tempo ao tempo, para lucrarmos com as inúmeras riquezas do sentido e transportá-las para nosso território (RANDOM, 2001, p. 30).

Por exemplo, é possível que uma pessoa veja toda a exposição presente em um museu rapidamente: ela pode percorrer toda a exposição de forma objetiva como quem cumpre uma meta ou completa uma lista. Entretanto, a experiência dessa pessoa vai conceder pouco ou nenhum significado, pois quanto mais tempo passamos olhando uma obra de arte mais sutis se tornam suas cores, formas e sentidos. Do mesmo modo acontece quando olhamos, com tempo e espaço, para o meio em que vivemos, atingimos estágios mais sutis de consciência.

Em todo o globo terrestre, muitas tradições possuem práticas milenares de dedicação única à abertura dos estágios mais sutis da consciência humana (RANDOM, 2001), o processo civilizatório global, eurocêntrico e capitalista, empenhou-se em nos afastar dessas práticas. Conscientes desse processo, nada mais coerente que traçarmos um caminho de retorno aos territórios da sensibilidade e conexão planetária. Portanto, o maior desafio dos ministrantes da unidade curricular *Projeto de Vida e Empreendedorismo* é aliar os conteúdos curriculares a práticas e abordagens metodológicas realmente integrativas. Assim, os educadores e as educadoras deslocam-se desse, atualmente popularizado, lugar de *coaching* (o treinador de empreendedores) e abordam os conteúdos sobre o mercado de trabalho de forma dialógica, a partir das necessidades e dúvidas dos próprios estudantes.

Para isso, não adianta, por exemplo, explicar aos estudantes os benefícios da meditação ou de qualquer outra prática integrativa, pois para haver a compreensão dessa proposta é necessário a *experiência*. Yi-Fu Tuan (1983) acredita que o conhecimento é uma criação de sentimento e pensamento, para ele [...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender; significa atuar

sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. (p. 10).

Tanto os discentes como os docentes precisam se abrir para vivências coletivas para além da transmissão de conteúdos disciplinares. A simples prática de meditação ou de *mindfulness* (concentração na respiração para o desenvolvimento da atenção plena) dentro da sala de aula já designa por si só um processo de ressignificação dos espaços escolares, pois estabelece novas sensações sensoriais com o espaço, atravessando novos lugares de aprendizado. Essas práticas integrativas geralmente estão interligadas às terapias complementares e baseiam-se em conhecimentos tradicionais voltadas para a reconexão entre o corpo, a mente e a essência espiritual. Há muitas possibilidades e muitos graus em que exercícios baseados nas práticas integrativas podem ser incorporadas na metodologia de ensino-aprendizagem, além da meditação podemos citar a dança circular, a arteterapia, a biodança, a bioenergética, a aromaterapia e uso de florais, a musicoterapia, a yoga, o *tai chi chuan* e a cromoterapia. Contudo, devemos considerar que não é nosso objetivo pedagógico o aprofundamento dessas práticas em si, até porque, para isso seria necessária uma formação específica para os docentes.

Outra possibilidade é o desenvolvimento de processos artístico-pedagógicos, dado que a arte tem o potencial de nos fazer refletir, de convocar nosso olhar, de *desmecanizar* nosso corpo-mente (BOAL, 2015). Nesse sentido, para o trabalho com práticas artísticas é necessário mantermos a lembrança de que, antes de ser utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional dos educandos, a arte precisa ser arte. Perdemos o valor contemplativo das linguagens artísticas quando delegamos ao objeto artístico (seja ele literário, visual ou cênico) a obrigação de transmitir uma realidade única e objetiva. Ou seja, a arte não deve ser apenas uma ilustração para uma “moral da história”, ela deve estar aberta às interpretações e tensões dialéticas própria da experiência humana. Para isso, é preciso reconhecer a arte como uma formulação poética que concebemos para vivenciar intercâmbios sociais, assim como propõe Nicolas Bourriaud (2009). Para ele, “estética relacional” é o “conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo de relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autônomo e privativo” (BOURRIAUD, 2009, p. 151). Por meio de uma construção poética do encontro e do convívio, é possível atingir as subjetividades de cada sujeito que faz e cada sujeito que contempla.

Augusto Boal (2015), criador do Teatro do Oprimido, defendeu com diversas proposições que o teatro é uma forma de expressão e comunicação que deve ser utilizada por todos como instrumento político para reflexão e transformação social. Seu método é rico em procedimentos que podem ser utilizados em *Projeto de Vida e Empreendedorismo*, pois pretende transformar o espectador passivo em sujeito da atuação. Sua prática aproxima da cena conteúdos e discussões sociais para discutí-los esteticamente e politicamente com o objetivo de inquietar mobilizações coletivas. No livro “Jogos para atores e não-atores”, o teatrólogo estabeleceu um arsenal de jogos e dinâmicas que desenvolvem a autonomia e colaboração criativa entre os participantes do grupo a partir de demandas sociais, tais como: Teatro-Imagem, Teatro Jornal, Teatro Invisível, Teatro-Fórum, assim como, os procedimentos para a tomada de consciência corpóreo-espacial, os jogos de atenção e as dinâmicas de concentração. O sistema criado por Augusto Boal pode ser inserido em muitos momentos em *Projeto de Vida e Empreendedorismo*, já que reflete as três unidades temáticas curriculares a partir das proposições cênicas dos discentes, colocando-os como protagonistas como sugere a BNCC.

O exercício com as linguagens artísticas não tem que ter, necessariamente, uma obra de arte como “produto final”. Claro que a troca estabelecida entre artistas e público também é rica em aprendizados, mas o processo de criação e a prática livre por si só já estabelece fricções importantes para o amadurecimento do sensível e do imaginário. Assim como Paulo Freire (1992), Random (2001) acredita que o desenvolvimento do imaginário é fundamental para uma educação integral, para ele: “O imaginário é a asa que surge quando a causalidade demasiadamente opressora da dogmática mental tenta impor uma realidade dirigista. É um espaço onde a poesia, a criatividade, a expansão interior assumem seus direitos (*Ibid.* p. 37).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos o período mais instável do séc. XXI, com crises sociais, políticas e sanitárias agravadas por uma das maiores pandemias da história. Um momento de transição em que modelos, conceitos e crenças que fundamentam toda a humanidade não são mais capazes de acompanhar as revoluções científicas-tecnológicas. Trabalhar a favor de uma educação integral e transdisciplinar, com o potencial transformador e libertário, é um ato de resistência.

Diante disso, para o desenvolvimento de práticas educacionais que estejam de acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os educadores devem vislumbrar os contextos sociais, cognitivos, psicológicos e afetivos de seus estudantes. Tal desafio está diretamente relacionado com as demandas sociais de nosso tempo, que são tão complexas quanto compulsórias. E é reconhecendo isso que acreditamos na promoção da *sensibilidade*, da *construção identitária e comunitária*, através de práticas na unidade curricular de *Projeto de Vida e Empreendedorismo*, como forma de criar um processo contrário à fragmentação e ao individualismo dos sujeitos.

O presente artigo não tem a intenção de finalizar as inquietações geradas por suas perguntas iniciais. Entretanto, consideramos que com as preposições metodológicas de ensino-aprendizagens interessadas na valorização das *experiências* possibilitamos aos alunos e às alunas do ensino médio da rede estadual de ensino básico momentos de reflexão sobre o presente e sobre o futuro a partir do estímulo ao conhecimento de si e do olhar consciente para a sociedade. Isso contribui para que os estudantes criem seus projetos de vida, sem tantas imposições e com o cuidado necessário com os jovens nessa fase da vida.

## REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

\_\_\_\_\_. **Hamlet e o filho do padeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p.20-28, 2002.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In A. Novaes (org.), **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, pp. 65-87.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ensino Médio. MEC/CNE, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo, Martin Clarent, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In. CETRANS (org.) **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIO/UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. A carta da transdisciplinaridade. In **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, TRIOM, 2005. Disponível em CARTA-DATRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf (cetrans.com.br). Acesso agosto de 2021.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco – Ensino Médio**. UNDIME/PE, 2021.

RANDOM, Michel. O Território do Olhar. In **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: Editora Triom/UNESCO, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHUTZ, Alfred. (1979). **Fenomenologia e relações sociais**: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar.

TAVARES, Mauricio Antunes. Entrelaçamentos entre campo de possibilidades e trajetórias de vida: A Questão da Escolarização dos Jovens no Interior



de Pernambuco. **Estudos Universitários, Revista de Cultura**, Recife, v.26, n.7, Dez. 2010, pp. 49-64.

\_\_\_\_\_. Norbert Elias e os usos das biografias nas ciências sociais *In*: Magda Sarat, Reinaldo dos Santos (Org.), **Sobre processos civilizadores**: diálogos com Norbert Elias. Dourados (MS): Ed. UFGD, 2012, pp. 91-110.

TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Artigo originalmente publicado pelo Jornal do Margs, edição 103 (setembro/outubro). [http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigo](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigo). Acesso em: 27 de dez. 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência; tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VELHO, Gilberto. (2004). **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.