



ELIANE APARECIDA BARBOSA DA SILVEIRA

**DIMENSÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO A PARTIR DOS CONCEITOS DE
ARTE E ESTÉTICA DE *FRIEDRICH SCHILLER*, *JOHAN
HUIZINGA* E *FRIEDRICH NIETZSCHE***

LAVRAS – MG

2025

ELIANE APARECIDA BARBOSA DA SILVEIRA

**DIMENSÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM
ESTUDO A PARTIR DOS CONCEITOS DE ARTE E ESTÉTICA DE *FRIEDRICH
SCHILLER, JOHAN HUIZINGA E FRIEDRICH NIETZSCHE***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Carlos Betlinski
Orientador

**LAVRAS – MG
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Silveira, Eliane Aparecida Barbosa da.
Dimensão estético-artística das práticas pedagógicas : Um estudo a partir dos conceitos de arte e estética de Friedrich Schiller, Johan Huizinga e Friedrich Nietzsche / Eliane Aparecida Barbosa da Silveira. 2025.
82 p. : il.

Orientador: Carlos Betlinski

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Arte. 2. Estética. 3. Práticas pedagógicas. I. Betlinski, Carlos. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

ELIANE APARECIDA BARBOSA DA SILVEIRA

DIMENSÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO A PARTIR DOS CONCEITOS DE ARTE E ESTÉTICA DE *FRIEDRICH SCHILLER*, *JOHAN HUIZINGA* E *FRIEDRICH NIETZSCHE*

AESTHETIC-ARTISTIC DIMENSION OF PEDAGOGICAL PRACTICES: A STUDY BASED ON THE CONCEPTS OF ART AND AESTHETICS OF FRIEDRICH SCHILLER, JOHAN HUIZINGA, AND FRIEDRICH NIETZSCHE

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 24 de fevereiro de 2025.

Dra. Helena Maria Ferrereira UFLA

Dr. Danilo Arnaldo Briskievicz IFMG

Prof. Dr. Carlos Betlinski
Orientador

**LAVRAS – MG
2025**

A minha mãe que, ao ter aprendido a priorizar-se, ensinou-me que seguir em frente é caminhar no incerto e, justamente por isso, oportunizar o encontro com os encantos da vida.

E a meu pai (in memoriam) que, com seu jeito autêntico de ser, ensinou-me a não obrigatoriedade de ter que encaixar-se em padrões.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Dora, e ao meu pai, Luiz (in memoriam).

A meu namorado, Rodrigo, parceiro de vida, com especial participação em minha trajetória de mestrado.

A meus familiares e a todas as pessoas que compreendem e se orgulham de minha luta e fé nas transformações que a educação pode promover.

A minhas amigas e a meus amigos, que são raros e estabeleceram comigo laços profundos, tornando minha jornada muito mais interessante.

Ao meu orientador, professor Carlos Betlinski, por ter acreditado em meu projeto, realizado meios para a construção de meu conhecimento e me apoiado no percurso.

A minhas professoras e a meus professores, aquelas e aqueles inesquecíveis por sua competência e humanidade, que me constituem desde minhas primeiras experiências escolares.

A minhas alunas e meus alunos, de todos os lugares onde tive a honra de atuar, que me possibilitaram e possibilitam ser professora e fazem meu coração transbordar de esperança.

A Deus, que me ampara até nos momentos em que o coloco em dúvida e, de modo que foge à minha compreensão, coloca-me sempre de pé e em postura criativa.

Aos meus ancestrais.

Aos artistas, aos filósofos, aos psicanalistas e aos pensadores que em incontáveis vezes me salvaram e me salvam.

O homem é uma corda estendida entre o animal e o Super-homem: uma corda sobre o abismo; perigosa travessia, perigoso caminhar; perigoso olhar para trás, perigoso tremer e parar.
O que é de grande valor no homem é ele ser uma ponte e não um fim; o que se pode amar no homem é ele ser uma passagem e um ocaso.
(Nietzsche)

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar como os conceitos sobre Arte e Estética de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* se relacionam com as práticas pedagógicas, propondo o desenvolvimento de formação que contribua para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inovador. Para isso, buscou-se compreender conceitos de Arte e Estética, a partir dos pensadores supracitados, para relacioná-los com as práticas pedagógicas por meio da análise do documentário “Janelas de Inovação”, apresentado por Viviane Mosé, visando propor, a partir do aporte conceitual compreendido, a formação para práticas inovadoras. Metodologicamente, a abordagem adotada é a qualitativa com procedimento interpretativista para análise dos conceitos e dos episódios do documentário. Este estudo estrutura-se em formato de artigos e um produto educacional, com a seguinte organização: artigo 1 – “A relação da arte e da estética de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* com as práticas pedagógicas;” artigo 2 – “Arte, estética e as práticas pedagógicas em ‘Janelas de inovação;’” e produto educacional – “Proposta de formação.” Os resultados apontam que a compreensão dos conceitos de arte, estética e ludicidade pela perspectiva de Schiller, Huizinga e Nietzsche, permite interpretar o ser humano como sendo constituído de modo integrado por razão e emoção. Evidencia-se, assim, que afirmar uma postura entusiasmada e com sentido, significa assumir uma existência estética, traduzida na unidade do ser que se perfaz em suas diversificadas camadas, entre elas, a angústia pela finitude, as incertezas, os conflitos, mas também a capacidade de organização, de invenção e de reflexão. É por meio dessa postura e, ao mesmo tempo, para potencialização dela, que as forças supra lógicas que movem os seres são acionadas e os lançam em situação de jogo. Para o posicionamento de colocar-se em jogo e produzir vida, o ser humano pode utilizar como estratégia o estabelecimento de relação com a arte. Nesse sentido, constata-se que planejar e realizar práticas pedagógicas estético-artísticas converge para ruptura de uma racionalidade técnica e respalda práticas pedagógicas inovadoras conforme as que foram apresentadas e analisadas na pesquisa.

Palavras-chave: arte; estética; Schiller; Huizinga; Nietzsche

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate how the concepts of Art and Aesthetics of *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* and *Friedrich Nietzsche* relate to pedagogical practices, proposing the development of training that contributes to the development of innovative pedagogical work. For this, it was sought to understand concepts of Art and Aesthetics, from the aforementioned thinkers, to relate them to pedagogical practices through the analysis of the documentary "Windows of Innovation", presented by Viviane Mosé, aiming to propose, from the conceptual contribution understood, the training for innovative practices. Methodologically, the approach adopted is qualitative with an interpretative procedure to analyze the concepts and episodes of the documentary. This study is structured in the format of articles and an educational product, with the following organization: article 1 – "The relationship between the art and aesthetics of Friedrich Schiller, Johan Huizinga and Friedrich Nietzsche with pedagogical practices;" article 2 – "Art, aesthetics and pedagogical practices in 'Windows of innovation;'" and educational product – "Training proposal." The results indicate that the understanding of the concepts of art, aesthetics and playfulness from the perspective of *Schiller*, *Huizinga* and *Nietzsche*, allows interpreting the human being as being constituted in an integrated way by reason and emotion. It is thus evident that affirming an enthusiastic and meaningful posture means to assume an aesthetic existence, translated into the unity of the being that is made up in its diversified layers, among them, the anguish due to finitude, uncertainties, conflicts, but also the capacity for organization, invention and reflection. It is through this posture and, at the same time, for its potentialization, that the supralogical forces that move beings are triggered and throw them into a game situation. To position oneself at stake and produce life, the human being can use as a strategy the establishment of a relationship with art. In this sense, it is found that planning and carrying out aesthetic-artistic pedagogical practices converges to break a technical rationality and supports innovative pedagogical practices according to those presented and analyzed in the research.

Keywords: art; aesthetics; Schiller; Huizinga; Nietzsche.

INDICADORES DE IMPACTO

Trata-se de um estudo que demonstrou conceitos filosóficos sobre arte, estética e relacionou-os com as práticas pedagógicas por meio de análise do documentário “Janelas de inovação”. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, investigar como os conceitos sobre Arte e Estética de Friedrich Schiller, Johan Huizinga e Friedrich Nietzsche se relacionam com as práticas pedagógicas, propondo o desenvolvimento de formação que contribua para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inovador, os resultados encontrados consolidam-se como potenciais impactos sociais. Os resultados deste estudo são os conceitos encontrados sobre arte e estética que oferecem aos professores uma perspectiva do campo filosófico capaz de contribuir para que as práticas pedagógicas realizadas em escolas sejam planejadas e executadas de maneira inovadora, livrando-as de compreensões que levam a ações repetitivas e desprovidas de criação. Dessa forma, as práticas pedagógicas alinham-se à defesa de que se efetivem como ato intencional que faça sentido ao estudante e ao docente. Esta pesquisa se completa com um produto educacional cuja estrutura direciona-se à formação de professores, considerando-se todos os conceitos investigados e abordando estratégias que visem a mobilizar os profissionais da educação a refletirem e se comprometerem com um trabalho pautado por afirmação de vida.

IMPACT INDICATORS

It is a study that demonstrated philosophical concepts about art, aesthetics and related them to pedagogical practices through the analysis of the documentary "Windows of innovation". In view of the objective of the research, to investigate how the concepts of Art and Aesthetics of Friedrich Schiller, Johan Huizinga and Friedrich Nietzsche relate to pedagogical practices, proposing the development of training that contributes to the development of an innovative pedagogical work, the results found are consolidated as potential social impacts. The results of this study are the concepts found about art and aesthetics that offer teachers a perspective of the philosophical field capable of contributing to the pedagogical practices carried out in schools to be planned and executed in an innovative way, freeing them from understandings that lead to repetitive actions devoid of creation. In this way, pedagogical practices are aligned with the defense that they are carried out as an intentional act that makes sense to the student and the teacher. This research is completed with an educational product whose structure is directed to teacher training, considering all the concepts investigated and addressing strategies that aim to mobilize education professionals to reflect and commit to a work guided by the affirmation of life.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise de conceitos de jogo das atividades propostas.	33
Tabela 2 – Descrição dos critérios de análise das instituições selecionadas	51

SUMÁRIO

MEMORIAL FORMATIVO	12
1 INTRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	15
ARTIGO 1: A RELAÇÃO DA ARTE E DA ESTÉTICA DE FRIEDRICH SCHILLER, JOHAN HUIZINGA E FRIEDRICH NIETZSCHE COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	20
1 Introdução.....	21
2 Arte e Estética a partir do Pensamento de <i>Friedrich Schiller</i>	23
3 Arte e Estética na perspectiva de <i>Johan Huizinga</i>	27
4 A Arte e a Estética pelo Pensamento de <i>Friedrich Nietzsche</i>	34
5 Considerações.....	38
REFERÊNCIAS.....	40
ARTIGO 2: ARTE, ESTÉTICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM “JANELAS DE INOVAÇÃO”	42
1 Introdução.....	43
2 (Des)caminhos das práticas pedagógicas	44
3 Dimensão estético-artística das práticas pedagógicas	47
4 Análise da série documental “Janelas de Inovação	49
5 Considerações.....	60
REFERÊNCIAS.....	66
2 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA PESQUISA.....	67
REFERÊNCIAS DA PESQUISA	69
APÊNDICE – Produto Educacional	71

MEMORIAL FORMATIVO

Penso ser pertinente que uma pesquisa de mestrado se inicie com a apresentação da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora ou do pesquisador, uma contribuição justa para que o leitor compreenda, ainda que parcialmente, as setas que indicaram a direção ao trabalho científico.

O desafio, entretanto, está em separar o que seria vida acadêmica e profissional da vida pessoal, uma vez que minha defesa, alinhada aos autores de referência deste estudo, é no sentido de não fragmentação da existência. Face ao exposto, inicio meu relato mencionando meus pais e resgatando momentos de minha infância, os quais, sem dúvida, trouxeram-me até aqui.

Meu pai desde sempre, em sua coragem e autenticidade, expondo seu heroísmo ao afirmar, sem ressalvas, o quanto era imperfeito. De uma insatisfação declarada com a realidade social que o situava à margem de uma sociedade desigual e um tanto julgadora. Mas, como que num ato de rebeldia, cuidava de promover as rodas de conversa em família, obviamente que sem se ater à definição de sua ação, e compartilhar suas inquietações, questionamentos e, para mim o mais incrível, o exemplo da escuta atenta, interessada.

Minha mãe a mulher, paradoxalmente, empoderada e resignada ao mesmo tempo. Empoderada para circular e existir entusiasmada em qualquer lugar que se mostrasse importante aos estudos e felicidade dos filhos, resignada por anular sua própria existência pela crença na preservação da família como sendo sua responsabilidade prioritária.

São essas algumas das memórias que relaciono com meu percurso formativo. Desse modo fui me constituindo uma pessoa inquieta, com mais inclinação para conhecer do que para julgar e com a disposição de minha mãe para seguir em frente confiante naquilo a que me propunha.

Assim, precisei e tive vontade de ingressar no mercado de trabalho. Passei por diversas experiências de emprego, em nenhuma eu sentia meu coração pulsar mais forte e o desejo de permanecer. Dessa forma, fui colecionando fatores que me indicavam o que eu não queria para minha vida, dentre eles estava: não trabalhar em lugares fechados, monótonos, com ações repetitivas, em ambientes extremamente competitivos, controlados, desprovidos de arte e cultura. Contudo, ainda não tinha clareza do curso superior que contemplaria meus anseios. Foi necessária uma dose de acaso para eu conseguir enxergar minha futura profissão, e isso ocorreu por meio de conversa com uma amiga, em um passeio que fiz em Minas, ainda morava em

Campinas, num período de férias. Ela contou-me que na faculdade em que ingressara estava aprendendo sobre fases de desenvolvimento das crianças e importância do brincar. O brilho nos olhos dela e a empolgação com que me contou sobre o curso de Pedagogia despertaram-me uma curiosidade. Fui, imediatamente, pesquisar sobre a referida área e, finalmente, encontrei minha profissão.

O curso de Pedagogia foi um dos acontecimentos mais poderosos de minha vida e isso, ressalto, graças as minhas professoras e aos meus professores. Em sua maioria com um perfil humano inquestionável, com consciência de classe e clareza sobre a responsabilidade e importância do docente por trabalhar com formação de pessoas em sua diversidade.

Comecei a atuar na área da educação, como agente de educação infantil na cidade de Campinas, a partir do segundo ano da graduação, em 2007. Posteriormente, mudei-me para Minas Gerais e atuei como Pedagoga, em 2011, sendo coordenadora social de um projeto com jovens em situação de vulnerabilidade social, no Centro de Referência de Assistência Social de Passos. Em 2013 assumi o cargo de professora de anos iniciais na Escola Estadual de Furnas, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, onde atuo até o presente momento.

Não poderia falar de minha trajetória sem mencionar os percalços da profissão, que por sinal são muitos e intensos, mas eles também me constituem e me movem. Por vezes, vi desmoronar o ambiente criativo, politizado e sem censura que romantizei. Compreendi, como nos bancos de uma faculdade não é possível, a estrutura de um sistema para barrar, sutil e perigosamente, determinadas ações de enfrentamento da alienação, da pobreza, da desigualdade e dos pequenos grupos dominantes. Frustrei-me inúmeras vezes.

Em todas as fases de minha vida, não sei precisar se por instinto, necessidade ou alguma outra explicação transcendente, a arte sempre se fez presente. Gosto de dizer que a arte me salvou e me salva constantemente, todavia, com os estudos filosóficos do mestrado, vou ampliando o pensamento de que é mais que isso. Tenho uma relação com a arte, foram muitas situações em que os filmes alternativos a que costumo assistir balançaram minhas certezas, tocaram aquela minha porção humana que guardo escondida até de mim mesma, deram licença ao improvável, ao esquisito e ao caótico mais autêntico que me integra e, conseqüentemente, devolviam-me a consciência e a força para seguir vivendo com sentido.

Em meio às frustrações profissionais, as introspecções eram frequentes, e fui visualizando, progressivamente, como a criação humana pode se traduzir artisticamente, em contextos diversos, além de livrar as pessoas do automatismo. Assim, enxerguei também como

minhas práticas pedagógicas tinham arte e estética. Mas era necessário saber mais, explorar mais os conceitos.

Não sou artista, porém sou incapaz de me supor existindo sem, sobretudo, o cinema, a música, o teatro, a dança e a poesia.

Empreender uma pesquisa e propor uma formação que trate da dimensão estético-artística das práticas pedagógicas é o modo de minha voz ecoar para contribuir com a transformação do processo educacional sem que eu perca minha essência, minha fé no ato de educar, minha compreensão sobre os desafios docentes no contexto brasileiro, e também o resgate do valor de um docente responsável e comprometido.

Costumo dizer que enquanto eu estiver atuante na área da educação é porque acredito em sua função transformadora a partir da postura crítica que se pode proporcionar ao ser humano. E para isso a dimensão estético-artística das práticas pedagógicas é fundamental. Afirmar-se um fazer pedagógico criativo. Assim, não se reproduz ingenuamente a sociedade, reflete-se e age-se sobre ela.

1 INTRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Tendo em vista que as práticas pedagógicas atuais possuem influência da realidade social e histórica em sua constituição, é compreensível a presença de ações tradicionais nas escolas, entretanto, é necessário inquietar-se com os limites e resultados advindos da compreensão do que venha a ser o tradicional na educação, sobretudo quando associado, prioritariamente, a um fazer desprovido de sentido e de criação humana. Considerando esta associação e a realidade dos tempos atuais, inegáveis são as contradições evidenciadas no contexto escolar atual de educação básica, quando elas podem ser notadas no tensionamento gerado por práticas questionáveis de ensino que se realizam, simultaneamente, com novas formas de existência do ser humano. Deste modo, as práticas pedagógicas tradicionais, na perspectiva de reprodução irrefletida, dão margem para, em ambientes escolares, prioridade a trabalhos pedagógicos pautados por escritas exaustivas de conteúdo no quadro, utilização acrítica de livros didáticos e de apostilas, avaliações meramente classificatórias, estudantes sentados em fileiras e o professor à frente, dentre outras. Ao mesmo instante em que, direta ou indiretamente, esse mesmo ambiente escolar encontra-se permeado por transformações da humanidade como as tecnologias digitais, as novas formas de organização familiar, de trabalho e das instituições, validadas como avanços da vida em sociedade.

Diante do cenário explanado, podem ocorrer manifestações relacionadas à falta de interesse e de desejo pela escola, interferindo de modo a fragilizar a frequência e permanência escolares. É pertinente expor as características de criatividade, ação e interação como inerentes aos verbos frequentar e permanecer. Desta maneira, declara-se que não se trata de questão simples, e, a sua desconsideração significa alienar-se de um problema latente onde pessoas passam consideráveis períodos de suas vidas.

Pode-se depreender que as práticas pedagógicas, sob uma visão crítica, efetivam-se em sua integralidade considerando sua dimensão estético-artística. Contudo, para ampliação de tal entendimento aos docentes, de modo a promover transformação efetiva na diversidade de práticas de ensino, tem-se um longo percurso a ser trilhado, com muitos desafios, inclusive de questionamentos sobre padrões de práticas estereis de ensino, ou seja, desprovidas de sentido.

Diante disso, torna-se urgente que as práticas pedagógicas ocupem lugar de destaque nas discussões a fim de que possibilidades sejam encontradas e contribuam para viabilização de uma educação que, de fato, faça sentido aos seres humanos. Para tanto, há diversas formas de se fazer proposição ao trabalho docente, todavia, aqui, a decisão foi por realizá-la

considerando sua indissociabilidade com a arte e com a estética, uma vez que estas são uma dimensão da educação, sendo este um dos entendimentos que sustentam esta pesquisa. Nesta direção, importa também abordar sobre qual compreensão de Arte e de Estética se desenvolvem as propostas, às quais, no presente estudo, contribui a abordagem de Gomes e Carvalho (2020, p. 8), apontando que “a arte permite cogitar dimensões outras da existência que a racionalidade despreza. Inaugura um campo aberto aos sentidos”. Também há que se destacar a premissa de potencialidade humanizadora e criativa da arte e da estética e o reconhecimento do papel fundamental das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito escolar visando formação.

A necessidade de valorização da dimensão estético-artística das práticas pedagógicas dá-se em face à urgência de enfrentamento à situação de automatismos que as acometem em contextos escolares diversos. Sob esta finalidade, é fundamental o reconhecimento da relevância dos pressupostos teóricos estético-artísticos à formação, sobretudo, de professores, mas não somente a estes, pois, tal relevância estende-se também aos demais profissionais envolvidos com as práticas pedagógicas. A apropriação dos referidos pressupostos incentivará um cotejamento daquilo que se realiza como mera reprodução com aquilo que poderia ser realizado de modo estético e artístico. Inclusive, conforme Loponte (2023, p. 5), é importante que “[...] uma dimensão estética seja contemplada nos processos formativos envolvendo a docência”.

Importante mencionar a visão de dimensão como sendo parte constituinte de algo e que por esta visão perpassa a defesa de Arte e Estética como dimensão das práticas pedagógicas.

Para fins desta pesquisa, essa compreensão se dá a partir das teorias de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*, buscando elementos conceituais destes autores para um delineamento de partida que permita orientar as práticas pedagógicas. Vale elucidar que não se trata de um manual de instruções.

Sob a compreensão de que há necessidade de aporte teórico e conceitual referente à dimensão estético-artística das práticas pedagógicas, e do impacto de sua falta aos futuros e atuais docentes, está posto o fundamental papel de um trabalho investigativo em torno das características estéticas e artísticas das práticas pedagógicas, portanto, a questão de pesquisa que se coloca é: Como os conceitos de Arte e Estética de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* se relacionam com as práticas pedagógicas para propor o desenvolvimento de formação que contribua para práticas inovadoras?

Para a questão de pesquisa proposta, o objetivo geral do presente estudo é investigar como os conceitos de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* sobre Arte e Estética se relacionam com as práticas pedagógicas, propondo o desenvolvimento de formação que contribua para práticas inovadoras. Para o alcance do objetivo geral, são traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar conceitos do campo filosófico estético-artístico, especialmente ancorados em *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*, relacionando-os com o fazer educativo;
- b) identificar características e valores que fundamentam os episódios educativos tendo como referências os conceitos de arte, ludicidade e estética de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* e avaliar suas consequências na mobilização da comunidade escolar;
- c) propor, a partir dos conceitos compreendidos e da análise realizada, o desenvolvimento de formação que contribua para práticas inovadoras.

A pesquisa tem como abordagem a qualitativa, sendo do tipo exploratória. Também se caracteriza como bibliográfica. Os procedimentos metodológicos para realização da presente pesquisa deram início com a compreensão dos conceitos de Arte e Estética abordados pelos pensadores *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*. Esclarece-se que para *Johan Huizinga* a Estética é entendida como característica da ludicidade, ou seja, para o pensador a ludicidade é composta por um caráter estético. Para tanto, foram realizadas pesquisas sobre as teorias dos pensadores, buscando identificar os referidos conceitos, bem como a busca de estudos sobre os teóricos, visando obter o entendimento. Após, foi construída a estrutura para o Artigo 1, intitulado ‘Relação dos conceitos de arte e estética de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* com as práticas pedagógicas’. Dada a formação pedagógica da pesquisadora, simultaneamente realizaram-se as relações dos conceitos investigados com práticas pedagógicas, visando a preparação do Artigo 2 cujo título é ‘Arte, Estética e as Práticas Pedagógicas: Janelas da inovação e a dimensão estética das práticas pedagógicas’. O referido artigo tem como objetivo identificar em quais princípios estéticos e artísticos se fundamentam as práticas pedagógicas do documentário “Janelas de Inovação”, apresentado por Viviane Mosé. Ressalta-se que identificar refere-se a demonstrar como os elementos estéticos e artísticos se manifestam nas ações docentes. Posteriormente, planejou-se

a terceira etapa desta pesquisa, cujo conteúdo será o Produto Educacional exigido pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O objetivo do produto educacional, é o de propor uma formação que contribua para práticas pedagógicas inovadoras na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, contando com o aporte teórico e conceitual construído a partir da compreensão dos conceitos de Arte e Estética de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* e da relação destes com as práticas pedagógicas analisadas no documentário “Janelas de Inovação”. Inclusive, o referido documentário será utilizado nas capacitações como recurso didático.

É importante salientar que investigar a dimensão estético-artística das práticas pedagógicas requer a exposição de muitas delas, bem como de suas possíveis características artísticas e estéticas, porém não se tenciona esgotá-las. Reitera-se que neste estudo não se pretende a elaboração de um manual de instruções para professores. A proposta é oferecer dados conceituais a fim de que os profissionais da educação pensem a dimensão estético-artística das práticas pedagógicas, tais dados não se materializam em manual ou protocolo. Valoriza-se o direcionamento à conquista de um aporte teórico-conceitual que contribua para as práticas pedagógicas fundamentadas, em especial, pela dimensão estético-artística. Nessa perspectiva, é necessário ir além da simples proposição de que recursos artísticos e estéticos sejam introduzidos às práticas pedagógicas. Deste modo, evita-se o equívoco de as propostas escolares, pelo fato de serem aplicadas dissociadas de concepção teórica, sugerirem ações apenas travestidas de artísticas e estéticas.

A relevância desta pesquisa se justifica pelo teor de sua investigação, pois empenha-se à compreensão conceitual de Arte e Estética a partir de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*, bem como de sua relação com as práticas pedagógicas. Acredita-se que esta pesquisa trará contribuições significativas à área da Educação, dada a escassez de estudos com o recorte definido. Com isto, espera-se que a compreensão da dimensão estético-artística das práticas pedagógicas, embasada nos referidos autores, empreenda transformações no modo de fazer docente, requerendo que se vá para além do contato com manuais de instrução e percorra-se à apropriação de conceitos. E é neste sentido que a presente pesquisa reafirma sua contribuição. Além disso, há, ainda, a possibilidade de resultados advindos do produto educacional, proporcionados por sua aplicabilidade, via formação, no contexto educacional, especificamente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. De maneira inédita, com o aporte

teórico e conceitual construído, certamente, consolida-se uma contribuição para práticas pedagógicas inovadoras na Rede de Ensino mencionada. Inclusive, informa-se, mais uma vez, a escassez de estudos teóricos e práticos no recorte desta pesquisa para, assim, explicitar que é em decorrência deste fato a referência ao ineditismo deste estudo, o qual se estrutura com o olhar voltado aos tempos atuais de ambientes educacionais tão desafiadores

ARTIGO 1: A RELAÇÃO DA ARTE E DA ESTÉTICA DE FRIEDRICH SCHILLER, JOHAN HUIZINGA E FRIEDRICH NIETZSCHE COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Resumo

O artigo aborda o tema da dimensão estético-artística das práticas pedagógicas e tem como objetivo interpretar os conceitos deste campo filosófico, especialmente ancorados em *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* relacionando-os com o fazer educativo. Para isso, foi realizada uma pesquisa sobre conceitos de arte e estética e sua relação com as práticas pedagógicas, sendo a abordagem qualitativa, com procedimento de revisão bibliográfica, sob análise interpretativista, fundamentando-se, especialmente, nas seguintes obras: “*A educação estética do homem*” de *F. Schiller*(1795); “*Homo Ludens*”, de *Johan Huizinga* (1944) e “*O nascimento da tragédia, helenismo ou pessimismo*”, de *Friedrich Nietzsche* (1921). O problema que direcionou esta investigação foi: como interpretar as práticas pedagógicas na perspectiva estético-artística de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*? Após a análise do objeto estudado, os resultados apontam que, quando as práticas pedagógicas são orientadas de forma deliberada por princípios estético-artísticos, existe maior potencial de inovação e superação do modelo educativo assentado na racionalidade técnica e tecnológica. Deste modo, entende-se que a compreensão desses fundamentos é imprescindível na formação de professores que enfrentarão os desafios da criação de práticas de ensino e projetos pedagógicos criativos que façam sentido para si e para os estudantes.

Palavras-chave: arte; estética; Schiller; Huizinga; Nietzsche.

Abstract

The article addresses the theme of the aesthetic-artistic dimension of pedagogical practices and aims to interpret the concepts of this philosophical field, especially anchored in *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* and *Friedrich Nietzsche*, relating them to the educational practice. For this, a research was carried out on concepts of art and aesthetics and their relationship with the practices pedagogical, with a qualitative approach, with a bibliographic review procedure, under interpretative analysis, based especially on the following works: "The aesthetic education of man" by *F. Schiller* (1795); "Homo Ludens", by *Johan Huizinga* (1944) and "The Birth of Tragedy, Hellenism or Pessimism", by *Friedrich Nietzsche* (1921). The problem What directed this investigation was: how to interpret the pedagogical practices from the aesthetic-artistic perspective of *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* and *Friedrich Nietzsche*? After the analysis of the object studied, the results indicate that, when pedagogical practices are deliberately guided by aesthetic-artistic principles, there is greater potential for innovation and overcoming the educational model based on technical and technological rationality. Thus, it is understood that the understanding of these fundamentals is essential in the training of teachers who will face the challenges of creating teaching practices and creative pedagogical projects that make sense for themselves and for the students.

Keywords: art; aesthetics; Schiller; Huizinga; Nietzsche.

1 Introdução

Fazer a conceituação de Arte e Estética a partir das teorias de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* para compreensão de sua relação com práticas pedagógicas, deu-se em decorrência da característica de pensamento que estes pensadores apresentam em convergência ao aspecto de criação humana como processo influenciado pelo contexto social. Tal característica se ajusta à percepção deste artigo, uma vez que trata as práticas pedagógicas em sua perspectiva criativa, por isso, aqui entendida como estético-artística, e em contexto escolar, influenciado pela sociedade, portanto, social também. Arte e Estética são também tratadas como constitutivas das práticas pedagógicas que se propõem a uma formação das pessoas considerando as múltiplas dimensões do ser humano e não apenas a sua razão. Face ao exposto, originou-se o seguinte problema para investigação: como interpretar as práticas pedagógicas na perspectiva estético-artística de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*? Desse modo, neste artigo buscam-se elementos conceituais a partir dos autores supracitados para delineamento de um ponto de partida que permita orientar as práticas pedagógicas com fundamentação nos pressupostos mapeados. Neste sentido, o objetivo é compreender os conceitos do campo filosófico estético-artístico, especialmente ancorados em *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*, relacionando-os com o fazer educativo. Para o alcance de tal objetivo, foi realizada uma pesquisa sobre conceitos de arte e estética e sua relação com as práticas pedagógicas, sendo a abordagem qualitativa, com procedimento de revisão bibliográfica, sob análise interpretativista, fundamentando-se, especialmente, nas seguintes obras: *A educação estética do homem numa série de Cartas*, de 1795, de autoria de *F. Schiller*; *Homo Ludens*, de 1944, de autoria de *Johan Huizinga*; *O nascimento da tragédia, helenismo ou pessimismo*, de 1921, autoria de *Friedrich Nietzsche*. Com isto, espera-se identificar princípios e valores que apontem possibilidades para que, sobretudo, professores incorporem em suas práticas pedagógicas a dimensão estético-artística, considerando-a quando forem organizar seus trabalhos, desde o planejamento até as ações realizadas. Alinhada ao exposto, a valorização da dimensão estético-artística das práticas pedagógicas se sustenta na compreensão de seu caráter oposto a práticas repetitivas, desprovidas da ação criadora e desagregadas da possibilidade de proporcionar “afirmação da vida e vontade de potência”, conceitos elaborados por Nietzsche (1992). Assim, os pressupostos teóricos estético-artísticos investigados no referencial teórico deste artigo terão esta linha de

condução, ou seja, o que os autores abordam sobre Arte e Estética. A afirmação de vida possibilita assegurar a Arte, a Estética e a Ludicidade como essenciais às práticas pedagógicas de modo a movimentá-las do lugar de repetição e mera reprodução para situá-las no lugar de criação e valorização da capacidade humana para existir com sentido, mesmo diante da falta de sentido que é a vida. Inclusive, tal entendimento vai ao encontro da concepção da teoria de Nietzsche (1992) em sua obra ‘O Nascimento da Tragédia’, pois o conceito de Estética do pensador emerge da concepção de tragédia, a qual se alinha à afirmação de vida .

Neste artigo, é ressaltado o interesse no conceito de Arte, Estética e Ludicidade¹ para se verificar como é possível vinculá-lo às práticas pedagógicas, portanto, consideram-se determinados aspectos intrinsecamente relacionados à educação, como sociedade, política, sensibilidade e beleza. Em sociedade porque, conforme o assinala Freire (2000, p. 67), “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Em política, sensibilidade e beleza também encontram justificativa nos dizeres de Freire (2006, p.70) o qual afirma que “especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística, e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos e desejos”, e, por fim, o autor também coloca que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da Estética, decência e boniteza de mãos dadas (Freire, 2006, p. 32).

Permeia este artigo a compreensão da importância de se considerar Arte e Estética como sendo dimensões da educação, portanto, das práticas pedagógicas também. Esta consideração quer provocar uma discussão na busca por posicionamentos que não engessem o sentido atribuído à educação de forma geral, e à educação básica de forma específica. Tal compreensão está alinhada com o que defende Loponte (2023, p. 5-6) de que “[...] a dimensão estética tem a ver mais com uma atitude em relação a vida e ao outro, do que com o aprendizado específico sobre as obras de arte ou sobre a história dessa produção”.

Importante destacar que, não obstante Arte e Estética serem compreendidas como dimensões das práticas pedagógicas, portanto indissociáveis, são conceitos diferentes, podendo, a depender do conhecimento construído pelo professor, ser vistas de modo totalmente fragmentado e desconectado. Ou seja, o professor não compreende a dimensão estético-artística das práticas pedagógicas. Santos e Betlinski (2020, p. 461), ao analisarem respostas por parte

¹ Vale esclarecer que para *Johan Huizinga* a estética é entendida como característica da ludicidade, ou seja, para o pensador a ludicidade é composta por um caráter estético.

de professores relacionadas à própria formação acadêmica, constatam:

A preocupação com a formação específica na área profissional ou talvez o não entendimento da experiência estética como uma dimensão da educação faz com que os futuros docentes não tenham um aporte teórico e conceitual que possa iluminar suas práticas, criando uma convicção que possa orientar suas experiências profissionais (Santos; Betlinski, 2020, p. 461).

Arte e Estética não “são conceitos definitivos e limitados, recaindo até mesmo em indeterminações”, conforme detalha Loponte (2017, p. 431). Observando a afirmação da autora, nota-se a necessidade de delinear exatamente a perspectiva referencial norteadora, de forma que os profissionais da educação tenham clareza do que se trata. Importante destacar a referida compreensão como oportunidade de interação com elementos teóricos para reflexão e planejamento de práticas pedagógicas cuidando para que não se dissociem de seu caráter estético e artístico.

A conceituação de Arte e de Estética é realizada neste artigo a partir das teorias de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*; contudo, cabe, neste momento, alertar para a questão que exerceu força à escolha por investigar práticas pedagógicas numa perspectiva estética e artística que é o seu carácter responsivo à existência humana organizada em sociedade, de forma a não compactuar com desigualdades e injustiças, conforme pode-se observar na seguinte afirmação “[...] viver com arte, falar de arte e educar a partir da arte é agir contra o projeto hegemônico (e homogeneizante) da modernidade” (Gomes; Carvalho, 2020, p. 8).

2 Arte e estética a partir do pensamento de *Friedrich Schiller*

Friedrich Schiller (1759-1805) foi um pensador alemão do final do Século XVIII que dedicou-se aos estudos sobre estética e teceu críticas à modernidade e à apologia à razão como definidora preponderante da constituição humana e de seus modos de vida. Antunes (2017, p. 65) aponta nessa direção, ao mencionar o livro ‘A educação estética do homem’, de 1795, em que “As cartas são uma tentativa de Schiller de reinstalar no universo humano a unidade e a conciliação entre os impulsos do sentimento e os da razão cindidos e separados entre si pela emergência da modernidade”. Apesar de o termo Estética não se apresentar textualmente nesta afirmação, já é possível observar indicações das direções pelas quais *F. Schiller* conduzirá os

conceitos estéticos, entre elas a do ser humano constituído e considerado em sua integralidade por meio do sentimento e da razão, numa interpretação de Estética como esfera intermediária entre natureza racional e natureza sensível.

Compreender o sujeito em sua integralidade não deve ser confundido com a ideia de uniformidade, de inexistência de características distintas em sua formação; ao contrário, elas existem e, como ponto de equilíbrio entre elas, estaria a Estética. Contribui para essa advertência o fato de *Schiller* (2002²) classificar as formas de existência humana, definidas como o homem selvagem e o homem bárbaro. Estas duas classificações são utilizadas por ele para explicar o caráter de homem orientado pelos instintos selvagens, de um lado e, o homem regido por uma determinada civilização, de outro; emergindo da oposição entre ambos, o homem cultivado. Neste sentido, Antunes (2017, p. 69), elucida:

O selvagem, mergulhado na natureza e ignorante da moralidade, escarnece desta e vive segundo seus caprichos e desejos imorais. O homem bárbaro, o homem civilizado pelos contratos, em nome da razão, da moralidade e da lei, escarnece de todos os seus instintos e desejos naturais [...]. Nesta oposição entre selvagem e bárbaro surge o homem cultivado, o homem educado pela arte do belo e da verdade, o homem estético do futuro, o homem do estado estético (Antunes, 2017, p. 69).

Segundo Herman (2005, p. 25) o termo Estética é derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível”. Para a autora

A estética sempre se interpôs contra o rígido racionalismo, e isso já nos é conhecido desde o século XVIII, quando Schiller, em Cartas sobre a educação estética da humanidade (1795), tenta uma integração entre ética e estética, afirmando que o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível. Ao fazer do impulso lúdico uma faculdade estética, Schiller funda um esteticismo conseqüente (Herman, 2005, p. 13)

Schiller (2002, p. 22) na Carta II enfatiza a beleza como sendo um modo de condução a outras esferas que integram o sujeito, afirmando também na Carta XVII que “pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é

² Esta é quarta edição da tradução em português, realizada por Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, do título original ‘*Über die Ästhetische Erziehung des Menschen: in einer Reihe von Briefen*’, de 1795, de autoria de Friedrich Schiller (Maia, 2021).

reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível”(Schiller, 2002, p. 91). Na experiência com a beleza não estaria a razão se sobrepondo à sensibilidade, tampouco o inverso, em vez disso, tem-se a estética dando condições para que ambas coexistam.

É necessário elucidar que a definição de Estética, pelo pensamento de *F. Schiller*, não se consolida de maneira pronta e acabada, pois, ao longo de suas 27 Cartas ao príncipe de *Augustenburg*, o pensador recorre a outros conceitos diversificados, tais como impulsos, leis, liberdade, natureza, entre outros, para fundamentar sua perspectiva referente à Estética (Schiller, 2002). O conceito de liberdade, na perspectiva do pensamento de seu pensamento, conforme elucidada Mosé, “consiste no domínio das forças da natureza que compõem o homem e muitas vezes o vence”. Esse domínio torna-se possível por meio do senso moral, para o qual a linguagem e o pensamento são necessários, e da criação de valores; entretanto, essa relação poderá traduzir-se em combate e aniquilação do homem, sendo o senso estético a via de equilíbrio entre razão e forças da natureza.

A partir dessas considerações deduz-se que “a dimensão estética é o lugar por excelência do sentir”, e quando vinculamos a dimensão estética às práticas pedagógicas é possível demarcar o ponto de intersecção entre elas:

Por prática docente, entendemos, aqui, toda ação intelectual, sensível, mediadora e intencional que envolve o ato de ensinar, no sentido de construir situações de aprendizagens. Além disso, está relacionada à ideia de formação do sujeito em todas as suas dimensões, especialmente aquelas realizadas no ambiente escolar (Santos; Betlinski, 2020).

O ponto de intersecção entre Estética e práticas pedagógicas, efetiva-se nos termos sentir e sensibilidade. A prática docente interpretada como ação intelectual sensível, que expõe seu caráter estético afirmado na própria explicação do termo, tendo em vista que “[...] significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível” (Herman, 2005, p. 25). Assim compreendidos, o sentir e a sensibilidade vão caracterizar a estética que constituirá as práticas pedagógicas, associando-as à criação e inovação e livrando-as do automatismo e da repetição empobrecida, contribuindo para formação de ser humano entendido como sujeito pleno. Neste sentido, conforme detalha Herman (2005, p. 13) “A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral”.

Utilizando-se dos termos imaginação, sensibilidade e emoções, relacionados à estética, é oportuno observar que todos eles remetem a algo de ordem subjetiva, sendo, entretanto, suas vias de acesso por elementos físicos e corporais (os órgãos do sentido, receptores sensoriais). Estes elementos podem ser considerados, metaforicamente, instrumentos por meio dos quais o professor realiza sua ação pedagógica e, a depender da projeção que faz desses, amplia as possibilidades de afetar e de ser afetado por outrem, desenvolvendo uma prática comprometida com a estética. A fim de ilustração das mencionadas vias, podem ser citados alguns exemplos no ambiente escolar, a saber: olhos - direcionamento do olhar numa preleção a um grupo de estudantes; sistema vocal - a impostação de voz; corpo - gestos corporais, materiais didáticos – imagens semânticas, sons temáticos; entre muitos outros. Contudo, ressalta-se a necessidade de atenção para desviar-se do equívoco de pretender delimitar arte e estética a elementos sensíveis ou a elementos materiais como se fossem excludentes entre si. Schiller (2002, p. 21, 22) defende, na Carta II, a liberdade vinculada à Arte e atribui tal possibilidade ao espírito ao invés de à matéria, evitando-se, assim, a culminância da Arte em utilidade, engendrada pelo mercado. Essa defesa respalda a importância de as práticas pedagógicas estético-artísticas não se limitarem à fabricação de um produto ou à utilização de recursos físicos e materiais, pois existe o componente transcendente que as envolve.

Numa perspectiva da Política, Schiller (2002, p. 22) na Carta II profere, intrépido, a Estética como caminho possível para solução de problemas políticos. É válido, neste momento, descortinar que a organização política de uma sociedade reflete na forma como o trabalho pedagógico se efetiva no contexto escolar, e, conseqüentemente, a consideração ou não do caráter estético-artístico, ou as intenções de tal caráter para as práticas pedagógicas, têm influências de projetos políticos. Na contramão de um trabalho pedagógico criativo está o formato mecanizado e repetitivo que constitui muitas das práticas pedagógicas. Tal formato tem resquícios dos modos de produção das fábricas, das relações de trabalho, dos interesses de classes dominantes, entre outras formas de configuração da sociedade, revelando como a organização política, no sentido de gestão daquilo que se pretende para o ser humano estruturado em grupos, interfere na organização escolar. Tal interferência reforça a íntima relação entre escola e política, entre modos de estruturação do sistema educacional sob o qual as práticas pedagógicas se materializam. Importante pontuar que a realidade escolar brasileira acomoda semelhanças, em termos de influência capitalista e neoliberalista, com aquela realidade que Schiller (2002) criticou em seu tempo e espaço.

3 Arte e Estética na perspectiva de *Johan Huizinga*

Johan Huizinga (1878-1945), foi historiador e linguista holandês, reconhecido como um dos mais influentes pensadores da história da cultura moderna.

Huizinga (2019, p. 2, 3) faz um alerta por meio da constatação de que compreender o jogo ora “[...] como preparação do jovem para tarefas sérias, ora como um impulso inato para exercer uma certa faculdade”, se efetiva de modo superficial e desatento à Estética, que marcadamente o constitui. Neste sentido, abordar o jogo demanda não se distrair de seu caráter estético, percorrendo-se, assim, um caminho diferenciado daquele trilhado pelo racionalismo, tendo em vista as referidas considerações sobre o lúdico e o jogo, elaborada pelo autor, que abordaremos a seguir.

Huizinga não faz uma delimitação explícita entre lúdico e jogo. Entretanto, ele enfatiza como características fundamentais do jogo “o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade [...] jogo não é vida corrente nem vida real”. Deste modo, o jogador ordena, ainda que temporariamente, a desordem da existência, alinhando-se, assim, pela situação ordenadora, ao domínio da estética, sobre o qual Huizinga (2019, p.12), pontua “talvez este fator estético seja idêntico àquele impulso de criar formas ordenadas que anima o jogo em todas as suas configurações”. E é neste sentido de ordem que o lúdico se apresenta como relacionado ao jogo, pois ele menciona-a, ao abordar jogo na sociedade primitiva, como um elemento lúdico “[...] desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo”.

Sobre a definição da palavra jogo, ele atribui sua origem e noção à linguagem criadora, resultando em diversificadas concepções por entre as inúmeras línguas. Portanto, este autor, holandês, expõe, mas não encerra, um conceito comum à língua europeia, o qual, explica, é influenciado por palavras correspondentes à palavra inglesa *play*

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’ (Huizinga, 2019, p.35 e 36).

É imprescindível ressaltar, com prioridade, as variadas nuances, referentes ao termo ‘jogo’, suscitadas no livro de Huizinga (2019), intitulado *Homo Ludens*, perpassando desde designações em diversificados contextos históricos até sua relação com outras criações

humanas. Para citar algumas dessas criações e nuances, tem-se: “O jogo e a competição como fatores de criação culturais, O jogo e o direito, O jogo e a guerra, Jogo e conhecimento, O jogo e a poesia”; entre outras abordagens. Faz-se necessário chamar a atenção para essas nuances para esclarecer que, neste artigo, não se esgota a discussão em torno do pensamento de Johan Huizinga com relação ao jogo, em vez disso foca-se na busca de pressupostos que se relacionem com os aspectos concernentes a conceitos estéticos e artísticos. Dito isso, inaugura-se a referida busca com a seguinte provocação feita por Huizinga (2019, p. 8) “Se, portanto, não for possível ao jogo referir-se às categorias do bem ou da verdade, não poderia ele, talvez ser incluído no domínio da estética?”.

Huizinga (2019) utiliza os termos beleza, vivacidade, graça, ritmo e harmonia, sendo os dois últimos classificados por ele como dons de percepção estética e posiciona o jogo como lugar privilegiado de expressão de beleza do corpo humano em movimento. O autor afirma ainda que:

A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É nele que a beleza do corpo humano atinge seu apogeu. Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo com a beleza (Huizinga, 2019, p. 8).

Não obstante a relação que observa entre jogo e beleza, versa que esta não se define como elemento constitutivo do jogo, e refere-se ao jogo como “função do ser vivo” (Huizinga (2019, p. 8).

Tais abordagens poderiam levar à indagação sobre se seria possível ao ser humano cumprir suas funções desvinculando-se dos aspectos relacionados ao belo. Para esta questão, a partir do esclarecimento de Huizinga (2019, p. 8,9) há uma não delimitação para explicar o que é o jogo “[...] mas não é possível uma definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”. Isso permite atribuir à definição de jogo, um amplo universo de possibilidades. Dessa forma, o ser humano estaria realizando sua função de ser vivo, o jogo, de modo diversificado, podendo transitar pelos limiares da beleza ou ultrapassando-as.

Diante do exposto, constata-se que Huizinga (2019, p. 3 e 8) afirma a Estética como constituinte do jogo; entretanto, o mesmo não ocorre com relação à beleza. Por esta afirmação é possível concluir que, pela visão de Huizinga (2019), beleza e Estética são interligadas, contudo, no jogo são passíveis de apresentações diferenciadas. Assevera o autor, em referência

às compreensões que tencionam definir o jogo, que “Abordam diretamente o jogo, utilizando de métodos quantitativos das ciências experimentais, sem antes disso prestarem atenção ao seu caráter profundamente estético”. Posteriormente, ao defender a “independência do conceito de jogo” deixa indicações de seu pensamento quanto à relação entre beleza e jogo. E acrescenta Huizinga (2019, p. 8): “Aqui o nosso julgamento hesita porque, embora a beleza não seja atributo do jogo enquanto tal, este tem a tendência a assumir acentuados elementos de beleza”. Nesse sentido, Loponte (2017, p. 439) esclarece “Em contrapartida, encontramos argumentos que apontam para uma relação estreita entre estética e ética, em que a primeira é vista além da superficialidade do embelezamento [...]”. Tal esclarecimento da autora mobiliza um olhar atento ao se tratar de Estética e beleza, fornecendo uma sustentação para o fato de que, embora intimamente conectadas, trata-se de diferentes conceitos, e isso ilumina a compreensão do porquê de Huizinga (2019) posicioná-las em lugares diferentes no que tange ao jogo.

Huizinga (2019, p. 2), explica o jogo como atuação de forças que não se restringe aos seres humanos. Ele utiliza como exemplo dessa explicação uma situação lúdica entre dois cachorros que brincam em liberdade, interagem, desafiam-se e movem-se produzindo a ação que tem sentido em si. Por conseguinte, não há acréscimo nenhum, por parte da humanidade, nas características de jogo, e conclui o autor:

Desde já, encontramos aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação (Huizinga, 2019, p. 2).

Acredita-se que essa conclusão, por meio da qual fica explícito o sentido da ação conferido pelo jogo, contenha elementos plausíveis que justifiquem a atenção dedicada ao estudo sobre o homem lúdico; entretanto, há outro elemento, apresentado por Huizinga (2019, p. 139), que aponta a capacidade de concorrência e a competição do ser humano, numa postura lúdica, por meio do jogo, até mesmo para obtenção de conhecimentos. Esse apontamento integrará a constituição de um desafio, ao se fazer contraponto com propostas alinhadas a metodologias colaborativas. Por exemplo, as colaborativas, por sua ênfase em atividades, como o próprio nome anuncia, de colaboração, podem permitir uma interpretação de embate entre competição e cooperação, uma vez que se vincula a ideia de competir àquele significado de

relação predatória, incentivado pelo modelo capitalista.

Entretanto, outras percepções, dentre elas a de Lovisollo, Borges e Muniz (2013, p. 141) reposicionam possíveis compreensões de que competição e cooperação são incompatíveis, no sentido de que a utilização de um exclua permanentemente o outro, lançando, dessa forma, a possibilidade de busca de equilíbrio entre competição e colaboração. Consoante Borges e Muniz (2013, p. 141) reconhecem, como resultado de sua pesquisa sobre competição e cooperação ao dizer que “Reconhecemos o valor positivo de expandir a prática dos jogos cooperativos enquanto não se os coloque como verdadeiros e únicos e em oposição, não dialética, eliminatória, da competição”.

Aproveitando o exemplo já exposto, concedido por Huizinga (2019), em que dois cachorros estão envolvidos em uma situação lúdica, reitera-se que sua utilização serve a ilustrar que há uma força para além do racional no jogo, portanto, ao jogar, o ser humano revela a “natureza supralógica da existência humana”. Todavia, ato contínuo, Huizinga (2019), discorre sobre o jogo como fator cultural, o que não significa contradizer, nem desconsiderar o espírito – nome que o autor utiliza para se referir a algo imaterial que impulsiona o jogo – mas sim avançar a outros elementos relacionados ao jogo. Desta maneira, Huizinga (2019), propõe a verificação da manipulação de imagens, entendidas como transformação da realidade, que embasam o ato de jogar, e afirma, na possibilidade desta verificação das imagens “Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida”.

O autor faz esta explanação abordando a cultura para colocar em cena outra camada presente no jogo, referente à “forma específica de atividade” por parte dos sujeitos, e exemplifica tal fato mencionando as atividades empreendidas pelo ser humano, desde sempre marcadas pelo jogo, como é o caso da linguagem, em que ocorre jogo de palavras. Alguns enunciados utilizados por Huizinga (2019), tais como “manipulação de imagens, linguagem como instrumento que o ser humano forjou” levam à compreensão da especificidade humana envolvida na ação de jogar e permite afirmar sua possibilidade relacionada à capacidade de criação.

Acerca do conceito de Arte, Huizinga (2019, p. 6) a explica como uma “grande força instintiva da vida civilizada” e justifica sua origem por meio dos mitos e cultos, os quais compreende como jogo da linguagem, em que o ser humano procura traduzir o mundo dos fenômenos. Historicamente, traduzir e explicar os fenômenos sempre foi aspiração humana,

entretanto, à Arte não é suficiente esta característica dos mitos e cultos. Pode-se considerar que ela preserva alguma característica de jogo, uma vez que se constitui de variadas linguagens e flui de forças opostas e embates de pensamentos e questionamentos, mas sua definição e função são dinâmicas e diversificadas.

Sendo a Arte constituída por várias linguagens, o ambiente escolar é um espaço privilegiado, pois se estabelece como lugar de encontro dos sujeitos, os quais se fazem e se refazem por meio de diferentes linguagens, muitas delas potencializadas pela interação, pela construção coletiva do conhecimento. Preparar situações oportunas em que as diferentes linguagens se manifestem na escola e planejar estratégias para que elas se ampliem e contribuam ao desenvolvimento humano é dar vazão ao lúdico da existência, ao mesmo tempo em que, livre da clausura do mecanicismo, desobstrui a passagem ao ser estético.

Huizinga (2019), expõe o caráter estético do jogo, mas não se debruça a uma delimitação sob sua visão, do conceito estético e artístico. Tal fato demanda agregar perspectivas de outros pensadores para evidenciar a estética nos pressupostos do referido autor. Conforme exposto, o enfoque de Huizinga é na abordagem sobre jogo, ao qual ele atribui a capacidade de geração de sentido da ação e afirma ser composto por uma força para além do suprimento das necessidades imediatas. Refere-se, ainda, ao jogo de linguagem, os mitos e os cultos, para mencionar a origem da Arte. Nesta direção, Nietzsche (1992), corrobora para a demarcação do significado de estética nos pressupostos de Huizinga, pois a explica a partir da existência humana pautada por um jogo de forças, opostas e conectadas, cuja geração de sentido da vida perpassaria pela afirmação de tais forças. Ao ser humano é permitido apropriar-se de sua posição de jogador por meio da utilização de linguagens artísticas, como por exemplo o teatro e a música.

Conforme o entendimento de práticas pedagógicas, anteriormente exposto, e ressaltando a defesa de que elas não se realizem regidas por automatismos, destacam-se determinados apontamentos de Huizinga (2019), que contribuem nesta direção, as quais sejam: jogo constituído por natureza supralógica, mas, pelo ser humano contemplado pela sua capacidade de criação, conferindo sentido à ação, e entendido como oportunidade de manifestação da beleza. Linguagem como jogo de palavras que viabiliza a comunicação humana. Competição em jogo para o conhecimento.

É possível, para visualização mais precisa, indicar os referidos apontamentos em uma prática pedagógica. Com esta finalidade, emprega-se um exemplo, seguido de análise conceitual, elaborado pela autora desta pesquisa, a partir de uma atividade de leitura em sala de

aula, conforme especificada a seguir. Será apresentada uma possibilidade de prática pedagógica com proposta de leitura, mas ressalta-se sua utilização para contribuir à compreensão dos conceitos relacionados à prática. Desta forma, não se enfoca no detalhamento da estrutura da proposta tampouco se encerram as possibilidades de proceder com atividades de leitura.

1. A professora ou professor estabelece como momento de leitura apenas o dia da semana sugerido pela escola, seleciona os livros, de acordo apenas com classificação indicativa (recomendação por faixa etária), distribui os livros entre os estudantes, de forma aleatória, e estipula o tempo reservado a este fim, ao final recolhe os livros, pede para que façam um resumo escrito sobre o que leram, recolhe, posteriormente, corrige, devolve aos estudantes suas respectivas produções escritas com as correções e encerra a atividade.
2. A professora ou professor planejou de trabalhar o tema relacionado à dengue porque sabe da alta incidência de casos na escola. Para isso, o docente realiza roda de conversa com os estudantes para sensibilizá-los, investigar o que sabem sobre o tema, e contextualizá-lo conforme a situação da escola. Explica que nas próximas semanas, no momento da aula de leitura, levará o boletim emitido pela secretaria de saúde do município, com os dados referentes à quantidade de casos no município, para que leiam em conjunto, analisem e discutam. Após esta etapa, vão elaborar um folheto sobre a dengue, a ser distribuído à comunidade escolar. Todos os grupos receberão pontos de participação, e o que ler e explicar o conteúdo à maior quantidade de pessoas receberá, além dos pontos, uma premiação. Por fim, realizará a avaliação por meio da socialização dos estudantes sobre como foi a experiência que vivenciaram.

Tabela 1 – Análise de conceitos de jogo das atividades propostas

Fundamentos de jogo (Huizinga, 2019)		
Jogo constituído por natureza supralógica, mas, pelo ser humano contemplado pela	Linguagem como jogo de palavras que viabiliza a comunicação	Competição em jogo para o conhecimento.

Tabela 1 – Análise de conceitos de jogo das atividades propostas

(continuação)

	sua capacidade de criação, conferindo sentido à ação, e entendido como oportunidade de manifestação da beleza.	humana.	
Proposta 1	Não ocorre na proposta	Não ocorre na proposta	Não ocorre na proposta
Proposta 2	A professora ou professor conduzirá sua prática por meio de proposta que demandará criação para elaboração do panfleto, pensando em seu design e beleza. Precisarão ser criativos para encontrar a forma mais adequada de abordar o conteúdo.	A comunicação encontrará espaço a partir da condução, realizada pela professora ou pelo professor, da roda de conversa, na mediação das discussões sobre os dados do boletim médico, e na socialização dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes.	A competição é sugerida na situação em que os estudantes são desafiados a acessarem mais pessoas.

Fonte: Da autora (2025).

Consoante explicado no exemplo da Tabela 1, verifica-se convergência na proposta da prática 2 com os conceitos de jogo defendidos por Huizinga, portanto constituída por caráter estético, além de se consolidar como inovadora, sendo o entendimento de inovação alinhado ao que conclui Marques e Gonçalves (2021, p.41), “A nosso ver, a inovação pedagógica é

efetivamente mensurável, na medida em que é indissociável de uma ação, que resulta da necessidade de resolver um problema, ou de uma oportunidade de desenvolvimento”.

4 A Arte e a Estética pelo pensamento de *Friedrich Nietzsche*

Friedrich Nietzsche (1844-1900) foi contrário ao ideal de alma perfeita defendido por pensadores adeptos às ideias do período romântico, entre eles, *Schiller*. Todavia, com relação à arte e à estética constata-se que afinam uma composição de elevação de sua importância à existência humana (Nietzsche, 1992³).

Para colocar em cena o conceito de estética pensado por Nietzsche (1992), é pertinente, antes, aludir sobre seu pensamento com relação à tragédia, pois, sob a perspectiva de criação, subjetividade e acesso ao belo, é por meio dela, representada pelos deuses gregos Apolo e Dionísio, que a estética emerge. Mosé (2019), esclarece a referência a Apolo e a Dionísio para além do sentido divino, enfocando-os como pulsões estéticas. Isto contribui para elucidação da relação entre estética, arte e tragédia, considerando que “Nietzsche chama de arte trágica é a reconciliação entre estas pulsões estéticas, que acontece na tragédia grega” (Mosé, 2019, p. 72).

Com notada presença no cotidiano, sobretudo em enunciados jornalísticos, o termo tragédia sobeja significados, portanto, importa salientar que uma distinção a ele é conferida quando tratado pela abordagem filosófica. Machado (2012, p. 168, 169) disserta sobre compreensões de diversos pensadores, dentre eles *Nietzsche*, relacionadas ao significado de trágico e tragédia e expõe que há diferenças de abordagens, podendo ser notadas, por exemplo, nas mudanças de percepção com relação às formas de produção do belo e do trágico. É característica da antiguidade a percepção da necessidade de procedimento para a produção do belo e da tragédia, enquanto na modernidade a tendência é depreender tal produção como resultado de inspiração e de subjetividades.

Nietzsche (1992, p. 18), utiliza o termo “deus artista” para expor que a este atribui “um sentido e um retro sentido de artista”, e elucida sobre a característica deste deus, o qual não sendo o ideal de perfeição, afirma o prazer e sua própria autocracia e se posiciona de forma resoluta com as contraposições que emergem desta característica, por meio da criação de mundos. Em sua obra ‘O Nascimento da Tragédia’, introduz sobre sua decisão de abordar Apolo e Dionísio, deuses da arte, para explicar sobre Arte, sendo que tais denominações divinas foram

³ Esta edição é uma tradução para o português, realizada por J Guinsburgs do título original ‘*Die Geburt der Tragodie oder Griechentum und Pessimismus*’ de 1921, de F. Nietzsche.

utilizadas pelos gregos, em alternativa à forma de dissertar sobre o assunto por meio de conceitos. O autor refere-se a sonho e embriaguez como universos artísticos permeados por contraposições que se configuram de forma semelhante em Apolo e Dionísio no sentido de serem opostos, todavia imbricados, num movimento de provocação mútua a novas produções, sendo “arte do figurador plástico [*Bildner*], a apolínea, e a arte não-figurada [*unbildlichen*] da música, a de Dionísio” (Nietzsche, 1992, p. 27). Esta atuação de forças, que apesar de opostas, fazem-se necessárias de forma simultânea para geração de tensão e, conseqüentemente, criação. Nisto, identifica-se a verificação sobre jogo, exposta por Huizinga (2019, p. 4, 5), segundo a qual o jogo não é determinado pela racionalidade e por “forças cegas”, Portanto, existe uma natureza suprema, a presença do espírito, e jogar não é exclusividade dos seres humanos, pois a toda espécie que joga é possível o divertimento, desconstruindo, assim, a ideia de seres simplesmente mecânicos (Huizinga, 2019). Importante observar as denominações deus e espírito, utilizadas pelos pensadores para fazerem alusão às forças. Reiteram, estas denominações, o sentido de superioridade criadora inerente ao jogo e ao lúdico da existência.

Dentro do contexto escolar, onde a existência humana encontra-se em sua diversidade e complexidade, o jogo de forças pode ser estabelecido e direcionado para a criação; entretanto, é imperativo a compreensão e o posicionamento não mecanizado que afirme a vida em sua amplitude. Tal afirmativa alinha-se ao que elucida Nietzsche (1992, p. 36), fazendo referência ao homem grego, “ O grego conheceu e sentiu os temores e os horrores do existir: para que lhe fosse possível de algum modo viver, teve de colocar ali, entre ele e a vida, a resplendente criação onírica dos deuses olímpicos”.

Nietzsche (1992), ressalta o sonho, fazendo analogia a Apolo, como forma de acesso ao ser mais íntimo de cada pessoa e fonte de experiência de prazer, sendo expressa, por meio daquele que sonha, a capacidade inerente ao ser humano de ser artista. O autor acrescenta que “A bela aparência do mundo do sonho, em cuja produção cada ser humano é um artista consumado, constitui a precondição de toda arte plástica, mas também, como veremos, de uma importante metade da poesia” (Nietzsche, 1992, p. 27-29). Assim, o apolíneo é aquele elemento acessado pelas artes plásticas, figurativas, narrativas, entre outras, pelo qual a dor e o sofrimento, configurados pela consciência das variáveis inerentes à vida, passam a ser transfigurados em beleza.

Nietzsche (1992), mencionando *Schopenhauer*, faz analogia de Dionísio com a embriaguez, a qual é explicada como sendo aquele estado em que o ser humano, induzido por

substâncias narcóticas ou extasiados por algum evento da natureza, desprendem-se da razão como guia primordial de suas ações. Por dionisíaco, ele interpreta a capacidade do ser humano em acessar a compreensão da finitude e a inconstância que marcam a vida, sendo tal via de acesso viabilizada pela música. Em meio a esse movimento compreensivo das marcas da existência, a conciliação do homem com a natureza e a fluidez da imaginação. “Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares” (Nietzsche, 1992, p. 30, 31).

Em síntese, o Apolíneo está relacionado ao sonho que se transfigura em artes plásticas, como um fenômeno em que as imagens pré-concebidas são, posteriormente, interpretadas pelo ser humano e consolidadas pelas artes plásticas. “O sonho é a precondição de toda arte plástica, mas também de uma importante metade da poesia”. (Nietzsche, 1992, p. 28). Desta forma a dinâmica estética de vida se realiza, pois “[...] a pessoa suscetível ao artístico, em face da realidade do sonho; observa-o precisa e prazerosamente, pois a partir dessas imagens interpreta a vida e com base nessas ocorrências exercita-se para a vida”. Já o Dionísio, vinculado à embriaguez, encontra caminho de manifestação por meio da música. O Dionisíaco é um estado de êxtase que surge quando o homem é tomado por um terror ao romper com o princípio da individuação. Pelo dionisíaco o ser humano se acessa em sua integralidade, com sua finitude e tormentos (Nietzsche, 1992).

Dessa forma, a existência humana é composta pelo dionisíaco e pelo apolíneo, caracterizados como potência de criação e força da natureza, compreendidos, assim, como profundamente constituintes do ser humano, para além de ser uma aptidão ou tendência restrita a grupos determinados de pessoas (Nietzsche, 1992). Nesse sentido, o trágico é a compreensão e a afirmação da finitude e dos tormentos da existência (o dionisíaco), sem, entretanto, o abandono da vontade de viver, Ao invés disto, um transbordamento pela existência proporcionado pela capacidade criativa, sendo esta traduzida por comportamento artístico e concretização artística. Ambos permeados pela subjetividade e beleza, definindo, assim, uma forma estética de o ser humano alicerçar-se no mundo (o apolíneo) (Nietzsche, 1992).

Retomando o que aborda Machado (2012, p. 168, 169), com relação à necessidade de procedimento para produção do belo, e à afirmação de Nietzsche (1992, p. 18), sobre “ser a arte, e não a moral a atividade propriamente metafísica do homem”, é permitido inferir-se que todo sujeito possui potência de criação; entretanto, para que ocorra a produção do belo,

demanda-se a apropriação da técnica e de suas leis estruturais.

Mosé (2019, p. 73), afirma que “O belo é um sorriso da natureza que nos seduz a esquecer as dores da existência; o belo é o que nos faz sentir prazer pela vida”. A autora faz esta afirmação ao discorrer sobre o deus Apolo, todavia alerta para a insuficiência do belo diante dos “grandes desafios”, pois a vida é composta também pelos conflitos e sofrimentos, e estabelecer uma postura que não os negue e os enfrente é necessário, desta forma se representa o deus Dionísio Mosé (2019, p. 73).

Diante do exposto, a Estética pelo pensamento de *Nietzsche* consiste em a existência encontrando sentido neste jogo de forças opostas - felicidade e sofrimento, vida e morte - diferentemente de um ideal que a compreende como ou apenas o prazer, ou apenas os conflitos. Assim, a relação do ser humano com a Arte vai se estabelecendo e se edificando. Por meio de uma abordagem de Mosé (2019, p. 74), referindo-se aos gregos, é possível elucidar tal relação:

Não sendo possível fugir da dor, negar a dor, então se tornava necessário aprender a conviver com ela. E novamente utilizaram a arte como saída: para não mais fugir da dor, para enfrentá-la em sua desmedida, inventaram o teatro, que nasceu com a função de permitir ao ser humano olhar seu sofrimento de frente (Mosé, 2019, p. 74).

É possível notar que a Arte não se colocava como um tipo de escudo para escapar de uma vida incompleta, ao invés disso, ela passou a ser uma forma de se assumir a existência em suas múltiplas características. Estabelece-se, desta maneira, um relacionamento entre o sujeito e as criações artísticas, capaz de transpor um posicionamento sem sentido no mundo.

Comparando o que apresenta Mosé (2019) sobre a arte e o ser humano, do mesmo modo podemos pensar as práticas pedagógicas como superação das ações repetitivas que posicionam, o professor como um executor de tarefas sem compreensão conceitual sobre sua prática e desconsiderando as relações entre sujeitos envolvidos, é possível identificar um aspecto coincidente que se perfaz no enunciado da palavra relação. Sendo que esta ocorre entre o ser humano e a arte, e entre o professor e os demais sujeitos implicados nas práticas pedagógicas, ambas se complementam na perspectiva estética de Nietzsche, pois, para que tais relações se efetivem, o ser humano deverá ser considerado em sua diversidade, traduzida na existência de campos opostos de forças que transitam entre a certeza e o acaso, o equilíbrio e o conflito, o eterno e o finito, entre outros. É este ser humano que compõe a escola, seja na posição de profissional da educação ou de estudante. Uma prática pedagógica planejada a partir destes

permitirá aos envolvidos afetar-se e serem afetados, demandará um avanço para além de ações mecanicistas.

5 Considerações

Retomando o objetivo do presente artigo de compreender os conceitos de Arte, ludicidade e Estética na perspectiva de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*, é possível afirmar que ele foi alcançado, trazendo, inclusive o aporte teórico-conceitual proposto e estabelecendo vínculos com as práticas pedagógicas.

Constatou-se que Schiller (2002) e Nietzsche (1992) defendem a Estética a partir da compreensão de que razão e sensibilidade não devem ser tratadas de forma fragmentada. Assim, considerando esta compreensão, o ser estético se desenvolve ampliando sua consciência da existência permeada por todas as suas incertezas e variáveis ao mesmo tempo em que se sensibiliza com estas, posicionando-se, contudo, de modo favorável à vontade de viver, resultando na afirmação de vida defendida por Nietzsche.

O modo afirmativo de vida é possível por meio do estabelecimento de uma relação humana com a arte. Esta perspectiva que assume a existência em sua integralidade converge com a afirmação de que as práticas pedagógicas não devem ser mecanizadas, uma vez que por mecânico entende-se a ruptura da unidade, a desconsideração do todo, a fragmentação, a dissociação entre teoria e prática.

Schiller (2002) entende ainda o estético a partir de dois modos de o ser humano ser constituído aos quais ele se refere como o selvagem e o civilizado, estando a estética estabelecida entre os dois como ponto de equilíbrio, atuando contra o puro racionalismo. Portanto, nem o selvagem nem o civilizado, colocados de maneira isolada, viabilizariam a possibilidade do conhecimento.

No que se refere à arte, Nietzsche (1992), por meio da referência a Apolo e Dionísio, se posiciona favoravelmente à afirmação de todos os aspectos da existência, inclusive aqueles compreendidos como sofrimento, sendo a arte uma estratégia para esta afirmação, além da criação de mundos que emerge das imperfeições.

Huizinga (2019) discorre sobre a ludicidade como jogo que proporciona sentido à existência humana e é composto por características estéticas. Expõe sobre o fato de o jogo não ser regido pela racionalidade, mas sim por uma natureza superior. Ressalta, ainda, o traço lúdico

da linguagem e sua relação com a origem da Arte.

Em suma, os conceitos acima analisados, com destaque às abordagens sobre a sensibilidade, não fragmentação de razão e emoção, afirmação de vida, vida como jogo regido por forças opostas, indissociáveis e supralógicas, permitem inferir que as práticas pedagógicas por eles orientadas, podem ter ampliado seu potencial de inovação e superação do modelo educativo assentado na racionalidade técnica e tecnológica.

Pelo estudo empreendido, verifica-se que os autores abordam estética, arte e ludicidade a partir da perspectiva destes relacionados à composição do sujeito, conforme pode ser destacado no enunciado de Huizinga (2019), “jogo como função do ser vivo”. Nesta direção, Schiller (2002), complementa que o ser estético emerge como ponto de equilíbrio entre o homem selvagem e o homem bárbaro, e, ainda, Nietzsche (1992), corrobora ao expor sobre as forças opostas e interligadas que resultam num processo criativo possibilitado pelo transbordamento proporcionado pelo estabelecimento de relação humana com a arte.

Destarte, depreende-se que ler as práticas pedagógicas a partir dos conceitos de estética, arte e ludicidade destes autores, requer, prioritariamente, referenciá-las ao sujeito visto sob a perspectiva deles. Disto resulta o planejamento de ações enriquecido, pois, ao trabalho docente serão incorporados elementos que dialoguem com pessoas consideradas em sua multiplicidade. Para isso, a leitura das práticas pedagógicas perpassa a análise do discurso, dos recursos utilizados, das concepções docentes e da gestão escolar, demarcando os fatores que se implicam com os seres envolvidos – estudantes, profissionais da educação e as famílias – de maneira a considerá-los estéticos, artísticos e lúdicos.

Por fim, da perspectiva conceitual de estética e arte de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*, edifica-se um sentido de prática pedagógica inovadora, contudo por compreensões de inovação por outras vias, desobrigadas de se restringirem à ideia de utilização de recursos tecnológicos, estrutura física moderna, metodologias ativas, entre outras. Entra em cena a formação docente que se entende como sujeito complexo e em construção permanente ao mesmo tempo em que planeja seu trabalho sabendo seu direcionamento a outros sujeitos também complexos e em construção. Assim, em sua prática pedagógica afirma-se a dimensão estético-artística, ou seja, aquela criativa, para seres em movimento, atenta à vida em sua integralidade e em suas contradições.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe de. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **Eccos Revista Científica**, n. 53, p. 1-18, 2020.
- ANTUNES, Jadir. Schiller e a educação estética e revolucionária do homem. **Revista Dialectus**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: [https://philpapers.org /rec/ANTSEA-3](https://philpapers.org/rec/ANTSEA-3) Acesso em 29 maio 2024.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade; CARVALHO, Mário de Faria. Por uma pedagogia do belo: educação, estética e sensibilidades. **EccoS–Revista Científica**, n. 53, p. 16647, 2020.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética a relação quase esquecida**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 429-452, 2017.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, formação estética e paisagens inéditas para a docência. **Revista GEARTE**, v. 10, 2023.
- LOVISOLO, Hugo Rodolfo; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; MUNIZ, Igor Barbarioli. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 129-143, 2013.
- MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- MAIA, N. D. S. **Sobre o conceito de educação estética em Friedrich Schiller: um estudo comparativo entre as Cartas a Augustenburg e sobre a educação estética do homem**. 2021. 291 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021
- MARQUES, Helena; GONÇALVES, Daniela. **Do conceito de inovação pedagógica**. *Vivências educacionais*, v. 7, p. 36-45, 2021.
- MOSÉ, Viviane. **A espécie que sabe**. Rio de Janeiro: Nobilis, 2019

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. A experiência estética na prática docente da educação básica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 450-465, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198203052021000400450&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 12 abr. 2023.

SHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

ARTIGO 2: ARTE, ESTÉTICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM “JANELAS DE INOVAÇÃO”

Resumo

O artigo aborda o tema da dimensão estético-artística das práticas pedagógicas e tem como objeto de investigação a série documental “Janelas de Inovação”. Os objetivos são identificar características e valores que fundamentam os episódios educativos tendo como referências os conceitos de arte, ludicidade e estética de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* e avaliar suas consequências quanto ao impacto na mobilização da comunidade escolar. A pesquisa de abordagem qualitativa adotou a análise de conteúdos do documentário fílmico como procedimento. Para isso, foram definidos critérios para seleção dos episódios, e estabelecidas categorias a fim de orientar as buscas de dados e informações que pudessem responder ao problema que direcionou esta investigação: como interpretar as práticas pedagógicas do documentário “Janelas de Inovação” à luz dos conceitos de estética, ludicidade e arte dos pensadores *Schiller*, *Huizinga* e *Nietzsche*? Os resultados apontam que as ações educativas marcadas pela dimensão estético-artística possuem configuração ampla e abrangente integrando desde as iniciativas dos envolvidos no processo educacional - especialmente de cada professor, destacadamente da equipe de gestão escolar - até a utilização de ferramentas diversas, tais como os aparatos artísticos e os recursos tecnológicos. Um dos principais achados é a consideração de que o domínio teórico que constitui o trabalho docente tem relação direta com seu fazer pedagógico de modo a consolidar a dimensão estético-artística nas práticas educativas. Evidenciou-se, por fim, que essas práticas pedagógicas se traduzem em processos dinâmicos, criativos, engajados e que promovem transformações na formação humana, além de possibilitarem melhoria nos índices de aprendizagem e redução de violência e indisciplina na comunidade escolar.

Palavras-chave: arte; estética; práticas pedagógicas; inovação.

Abstract

This article addresses the aesthetic-artistic dimension of pedagogical practices, focusing on the documentary series "Windows of Innovation" as its object of investigation. The objectives are to identify characteristics and values that underpin the educational episodes, using concepts of art, playfulness, and aesthetics from Friedrich Schiller, Johan Huizinga, and Friedrich Nietzsche as references, and to evaluate their consequences regarding the impact on mobilizing the school community. The qualitative research approach adopted content analysis of the documentary film as its procedure. To this end, criteria were defined for selecting episodes, and categories were established to guide the search for data and information that could answer the problem directing this investigation: how to interpret the pedagogical practices of the documentary "Windows of Innovation" in light of the concepts of aesthetics, playfulness, and art of thinkers Schiller, Huizinga, and Nietzsche? The results indicate that educational actions marked by the aesthetic-artistic dimension have a broad and comprehensive configuration, integrating initiatives from those involved in the educational process - especially each teacher, notably the school management team - to the use of various tools, such as artistic apparatuses and technological resources. One of the main findings is the consideration that the theoretical domain constituting teaching work is directly related to its pedagogical practice, consolidating the aesthetic-artistic dimension in educational practices. Finally, it became evident that these pedagogical practices translate into dynamic, creative, engaged processes that promote transformations in human formation, in addition to enabling improvement in learning indices and reduction of violence and indiscipline in the school community.

Keywords: art; aesthetics; pedagogical practices; innovation.

Resumen

El artículo aborda el tema de la dimensión estético-artística de las prácticas pedagógicas y tiene como objeto de investigación la serie documental "Ventanas de Innovación". Los objetivos son identificar características y valores que fundamentan los episodios educativos teniendo como referencias los conceptos de arte, ludicidad y estética de Friedrich Schiller, Johan Huizinga y Friedrich Nietzsche, y evaluar sus consecuencias en cuanto al impacto en la movilización de la comunidad escolar. La investigación de enfoque cualitativo adoptó el análisis de contenidos del documental fílmico como procedimiento. Para ello, se definieron criterios para la selección de los episodios y se establecieron categorías con el fin de orientar las búsquedas de datos e informaciones que pudieran responder al problema que dirigió esta investigación: ¿cómo interpretar las prácticas pedagógicas del documental "Ventanas de Innovación" a la luz de los conceptos de estética, ludicidad y arte de los pensadores Schiller, Huizinga y Nietzsche? Los resultados señalan que las acciones educativas marcadas por la dimensión estético-artística poseen una configuración amplia e integral, abarcando desde las iniciativas de los involucrados en el proceso educacional - especialmente de cada profesor, destacadamente del equipo de gestión escolar - hasta la utilización de diversas herramientas, tales como los aparatos artísticos y los recursos tecnológicos. Uno de los principales hallazgos es la consideración de que el dominio teórico que constituye el trabajo docente tiene relación directa con su quehacer pedagógico de modo que consolida la dimensión estético-artística en las prácticas educativas. Se evidenció, finalmente, que estas prácticas pedagógicas se traducen en procesos dinámicos, creativos, comprometidos y que promueven transformaciones en la formación humana, además de posibilitar mejoras en los índices de aprendizaje y reducción de violencia e indisciplina en la comunidad escolar.

Palabras clave: arte; estética; prácticas pedagógicas; innovación.

1 Introdução

O termo prática pedagógica, compreendido conforme Santos e Betlinski (2023), como ação intencional, envolvendo o planejamento e a organização do ato de ensinar, implica uma relação direta entre a formação teórica do sujeito promotor e sua ação educativa.

Neste sentido, as práticas pedagógicas, no contexto escolar, remetem diretamente ao arcabouço teórico e à capacidade de aplicabilidade desse repertório intelectual pelo corpo docente, coordenador pedagógico e toda a equipe de gestão escolar.

O eixo que dá sustentação à investigação da relação entre arte e estética com as práticas pedagógicas são pressupostos filosóficos, o que expõe o entendimento sobre a relevância de a prática docente ser planejada a partir de conceitos que contribuam para uma postura criativa e crítica por parte do profissional da educação. Deste modo, mesmo reconhecendo o elevado grau de influências da sociedade no trabalho escolar, ressaltamos que as práticas pedagógicas orientadas por conceitos estético-artísticos, que é o recorte de nossa investigação, têm o potencial de superar as padronizações tecnicistas e contribuir com o ensino criativo, crítico e não conformado com imposições de modelos pedagógicos padronizados pelo sistema educacional.

Face ao exposto, o problema de pesquisa que motiva este estudo é: como interpretar as práticas pedagógicas do documentário “Janelas de Inovação” à luz dos conceitos de estética, ludicidade e arte dos pensadores *Schiller*, *Huizinga* e *Nietzsche*? Os objetivos são identificar características e valores que fundamentam os episódios educativos tendo como referências os conceitos de arte, ludicidade e estética e avaliar suas consequências quanto ao impacto na mobilização da comunidade escolar.

Organizamos o texto começando pela problematização das práticas pedagógicas, a fim de delimitar quais são as características de racionalidade estética em contraponto à racionalidade técnica-instrumental. Na sequência, abordam-se as dimensões estético-artísticas do fazer educativo demarcando sua caracterização e alguns fundamentos filosóficos. Por fim, procede-se com um diagnóstico das práticas pedagógicas, realizando, para tanto, a análise do documentário “Janelas de Inovação”, guiada pelas categorias conceituais: jogo e ludicidade; presença das características dionisíacas e apolíneas e efetividade para o agir/ conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão. As categorias foram definidas pela ênfase enunciativa que os autores do referencial teórico dedicam em sua conceituação de estética, arte e ludicidade.

A série documental é composta por 40 episódios, entretanto, foi realizada uma seleção para direcionar a análise em consonância aos objetivos deste estudo a partir dos seguintes critérios: planejamento das práticas inovadoras por iniciativa da própria escola onde foram efetivadas e apresentação explícita do componente curricular ao qual se vinculam, de forma a compor uma coleção que contemple todas as áreas do conhecimento definidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; e demonstração de objetivos e resultados de impacto social, independentemente de ser iniciativa da própria escola e de expor o componente curricular ao qual se vincula.

2 (Des)caminhos das práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas são elementos fundamentais no processo educativo e podem ser categorizadas de diversas formas, sendo uma delas a distinção entre práticas "reflexivas" e "repetitivas" (Pereira, 1989). Esta classificação serve como ponto de partida para uma análise mais profunda da complexidade inerente ao fazer pedagógico contemporâneo.

Veiga (1989) oferece uma perspectiva elucidativa ao dissertar sobre as dimensões subjetiva e objetiva dessas práticas. A subjetividade engloba o arcabouço conceitual e teórico

que norteia as ações docentes, enquanto a objetividade se manifesta nos instrumentos e metodologias empregados na *praxis* educacional. É crucial compreender que estas dimensões não são dicotômicas, mas sim complementares, formando uma unidade dialética no processo educativo.

A autora adverte sobre os riscos de privilegiar excessivamente uma dimensão em detrimento da outra:

Quando a prioridade é colocada na teoria, cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou o utilitarismo (Veiga, 1989, p.5).

Esta observação é particularmente pertinente ao analisarmos as vias pelas quais as práticas pedagógicas podem tornar-se repetitivas e desprovidas de reflexão crítica. Quando as ações docentes são desvinculadas de um embasamento teórico que estimule a reflexão, corre-se o risco de cair em um tecnicismo estéril, que limita a capacidade criativa e transformadora do educador.

Boto (2017) contribui para esta discussão ao examinar o caráter disciplinador da educação moderna:

A escolarização moderna tenciona, a um só tempo, instruir e civilizar. Pelo conhecimento letrado, caberia conferir prioridade à transmissão de um conjunto de prescrições de conduta, de cariz moral e disciplinador. A escola disciplina o saber, modela corpos e constringe mentes (p.205-206).

Esta perspectiva revela como práticas pedagógicas acríticas e repetitivas podem contribuir para a perpetuação de um sistema educacional que prioriza a conformidade em detrimento do pensamento crítico e da expressão criativa.

Neste cenário, a introdução das dimensões estético-artística no contexto educacional emerge como uma possível via de transformação. Mosé (2019) argumenta que estas áreas podem propiciar uma reconciliação com os impulsos, permitindo que o ser humano enfrente a instabilidade existencial e afirme o desejo pela vida. Esta abordagem alinha-se com o modelo de racionalidade prática descrito por Pereira (1999), que concebe o professor como um profissional autônomo, capaz de refletir, tomar decisões e criar durante sua ação pedagógica.

A metáfora do mito de Sísifo presta-se a ilustrar a realidade que escolas de Educação Básica podem vivenciar, caso sejam, predominantemente, pautadas por repetição de tarefas desprovidas de sentido. Contudo, é possível reconfigurar esta perspectiva "trágica" através da lente nietzscheana, que reconhece o sofrimento como parte integrante da existência, mas propõe

sua transformação através da expressão estética para afirmar a "potência de vida" (Nietzsche, 1992).

A tendência tecnicista que influenciou a formação educacional na década de 1960 continua a reverberar no sistema educacional contemporâneo. Guimarães e Ferreira (2022) elucidam como esta abordagem, inspirada no modelo de produção fabril, resultou na fragmentação dos conteúdos escolares e na redução do papel do professor a um mero executor de diretrizes pré-estabelecidas.

Apesar da riqueza de pesquisas e pensadores na área da educação no Brasil, Tagliaferro (2020) observa que a escola básica ainda tende a reproduzir um espaço que mina a potência de vida dos indivíduos. Esta realidade contrasta com as propostas progressistas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), evidenciando a persistência de paradigmas tradicionais no sistema educacional brasileiro.

Veiga (1989) ressalta os perigos de uma didática acrítica, que resulta em um fazer pedagógico mecanicista:

Uma didática acrítica é cheia de modismos e de regras e técnicas importadas. Disto resulta um fazer pedagógico mecanicista, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os seus pressupostos, com um estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que elas veiculam (p.8).

É importante reconhecer que existem iniciativas inovadoras em algumas escolas brasileiras, como documentado no projeto "Janelas de Inovação". No entanto, estas práticas ainda não constituem a norma no sistema educacional público e privado do país.

Para superar estas limitações e promover uma educação verdadeiramente transformadora é imperativo investir em uma formação docente que enfatize a dimensão estético-artística das práticas pedagógicas. Esta abordagem pode servir como estratégia para transcender a racionalidade instrumental predominante e afirmar a vitalidade docente por meio da racionalidade estética.

Ao incorporar elementos estéticos e artísticos nas práticas pedagógicas, os educadores podem criar "linhas de fuga" dos padrões repetitivos e tecnicistas, promovendo um ambiente educacional mais reflexivo, criativo e humanizador. Esta perspectiva não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também reafirma o papel fundamental da formação de indivíduos em diferentes perspectivas e não somente na racionalidade instrumental. Em conclusão, a superação dos (des)caminhos das práticas pedagógicas requer um esforço

consciente e coletivo para repensar e reformular as abordagens educacionais. Ao integrar reflexão crítica, embasamento teórico sólido e expressão estético-artística, é possível construir um cenário educacional que valorize tanto o conhecimento quanto a criatividade, formando indivíduos preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

3 Dimensão estético-artística das práticas pedagógicas

A integração da arte e da estética nas práticas pedagógicas tem sido objeto de crescente interesse no campo educacional. No entanto, a pesquisa conduzida por Santos & Betlinski (2020) revela uma realidade complexa e, por vezes, contraditória. Ao analisar a percepção docente sobre a experiência estética no contexto da prática pedagógica, os autores identificaram uma significativa influência da indústria cultural na seleção e utilização de recursos artísticos, particularmente filmes e músicas.

Esta constatação suscita uma problematização sobre a natureza e a qualidade das experiências estéticas proporcionadas no ambiente educacional. É fundamental compreender que a mera inclusão de elementos artísticos nas práticas pedagógicas não garante, por si só, uma experiência estética autêntica e transformadora. Frequentemente, o uso desses recursos pode ser superficial, limitando-se a funções de entretenimento ou controle disciplinar, sem explorar o verdadeiro potencial transformador da arte na educação.

Para que uma prática pedagógica incorpore efetivamente a dimensão estético-artística, é necessário ir além da simples utilização de manifestações artísticas como filmes, danças, músicas, peças teatrais ou obras pictóricas. É imprescindível que haja uma integração profunda entre a teoria relacionada a estas linguagens artísticas e a prática pedagógica, evitando assim uma abordagem meramente utilitarista da arte na educação.

A compreensão dos conceitos de arte e estética é fundamental para esta discussão, embora seja importante reconhecer a complexidade e a fluidez destes termos. Coli (1995) oferece uma perspectiva elucidativa ao abordar o conceito de obra de arte, ressaltando que não existe uma definição única, definitiva ou universalmente aceita. O autor argumenta que a identificação de uma obra de arte não se baseia em uma definição abstrata ou teórica, mas em critérios culturalmente estabelecidos. Nesse sentido afirma que “o estatuto da arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai” (Coli, 1995,

p.11).

Esta observação é particularmente relevante no contexto educacional, pois nos convida a compreender como os critérios culturais influenciam nossa percepção e valorização de diferentes formas de expressão artística no ambiente escolar.

Ademais, Coli (1995, p.15-16) aborda a evolução do discurso sobre a arte, observando que "Hoje, os profissionais do discurso sobre a arte possuem critérios mais diversos e menos precisos em seus julgamentos, critérios que não são apenas o do saber fazer". Esta multiplicidade de critérios e a crescente complexidade do discurso artístico apresentam tanto desafios quanto oportunidades para os educadores que buscam integrar a dimensão estético-artística em suas práticas pedagógicas.

Para ilustrar esta distinção, podemos considerar o caso do cinema. Filmes podem ser classificados como arte ou comerciais com base em critérios bem estabelecidos. No entanto, quando um educador utiliza um filme em sala de aula, o objetivo não é necessariamente apreciar sua qualidade artística per se, mas sim explorar seu potencial como ferramenta pedagógica. Isso pode envolver a análise de seu conteúdo, a discussão de temas relevantes ou o estímulo ao pensamento crítico dos alunos.

Almeida e Araújo oferecem uma definição de obra de arte que é particularmente pertinente para nossa discussão sobre sua relação com as práticas pedagógicas.

A obra é um processo de organização, de corte, retoque e montagem, que estabiliza determinado arranjo de elementos por meio de certas escolhas estéticas, mais ou menos intencionais; que se vale das sensações (ideias, emoções, impressões etc.); que expressa um gosto e se abre à prova de outros gostos. (2020, p. 6).

Esta definição ressalta o caráter processual e intencional da criação artística, aspectos que podem ser frutíferos quando aplicados à concepção de práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade estética.

É crucial reconhecer que as práticas pedagógicas, embora possam incorporar elementos artísticos, não se submetem aos mesmos critérios de julgamento aplicados às obras de arte tradicionais. Por exemplo, enquanto um filme pode ser avaliado com base em critérios específicos de fotografia, sonoplastia, produção, roteiro e figurino, as práticas pedagógicas exigem uma abordagem avaliativa distinta, que considere seus objetivos educacionais específicos e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

É importante enfatizar que o objetivo de incorporar a dimensão estético-artística nas práticas pedagógicas não é transformar os educadores em artistas profissionais ou exigir que eles produzam obras de arte no sentido tradicional. Em vez disso, o propósito é inspirar os professores a se engajarem criticamente com os discursos artísticos e a incorporarem elementos estéticos em suas abordagens pedagógicas de maneira reflexiva e intencional.

Esta integração da arte e da estética na educação deve ser um processo consciente e planejado, não um ato espontâneo ou improvisado. Requer um entendimento profundo não apenas das diversas formas artísticas, mas também de como estas podem ser utilizadas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimular a criatividade dos alunos e promover uma compreensão mais holística do mundo.

Além disso, é crucial considerar o contexto sociocultural em que essas práticas pedagógicas são implementadas. A arte e a estética não existem em um vácuo; elas são profundamente influenciadas por e, por sua vez, influenciam as realidades sociais, políticas e econômicas. Portanto, ao incorporar elementos estético-artísticos em suas práticas, os educadores devem estar atentos às implicações culturais e éticas de suas escolhas.

A dimensão estético-artística das práticas pedagógicas também oferece oportunidades únicas para abordar questões de diversidade e inclusão. Ao expor os alunos a uma variedade de expressões artísticas de diferentes culturas e perspectivas, os educadores podem fomentar a empatia, o respeito pela diferença e uma compreensão mais ampla da experiência humana.

Em conclusão, a integração efetiva da dimensão estético-artística nas práticas pedagógicas representa um desafio complexo, mas potencialmente transformador para a educação contemporânea. Requer um equilíbrio cuidadoso entre a apreciação da arte em suas diversas formas e a aplicação criteriosa de elementos estéticos para enriquecer o processo educativo. Ao fazê-lo, os educadores têm a oportunidade de criar experiências de aprendizagem mais ricas, significativas e memoráveis, que não apenas transmitem conhecimento, mas também cultivam a sensibilidade estética e o pensamento crítico dos alunos.

4 Análise da série documental “Janelas de inovação”

Esta série documental é composta por 40 episódios. Sua proposta foi apresentar práticas inovadoras de ensino por instituições de ensino em diversas localidades brasileiras.

Os episódios são sempre anunciados pela filósofa Viviane Mosé, fazendo uma

introdução sobre a instituição que será apresentada em sua forma inovadora de se inserir no processo de ensino e de aprendizagem. Na sequência, no local onde ocorrem os processos educacionais inovadores, as pessoas envolvidas são entrevistadas e relatam o contexto, a dinâmica e os resultados das ações empreendidas.

O documentário apresenta iniciativas realizadas em diferentes regiões do Brasil. Ademais, contempla desde instituições de educação infantil até ensino superior, passando também por projetos de ensino voltados à pesquisa científica, parcerias entre escolas públicas e universidades, entre outras.

Dessa maneira, ele se propõe de modo a explicitar a amplitude do sentido de inovação, pois exhibe práticas pedagógicas inovadoras realizadas em locais e em contextos diversos, que se iniciam por decisão de um docente, ou de um grupo de docentes; outras que se originam de um olhar crítico da equipe gestora; ou de inquietações dos estudantes e da comunidade onde se situa a escola.

Destarte, a inovação pedagógica foi demonstrada em aulas de componentes específicos, dentro de sala, mas também em ambientes fora de uma sala; por meio de ateliês; de roda de conversa; em laboratórios variados; com o uso de tecnologias, além de outros meios que são explorados mais detalhadamente nas análises deste estudo.

A interpretação de práticas pedagógicas inovadoras nas perspectivas de arte, estética e ludicidade, sejam elas em campo ou apresentadas por um documentário, transita por narrativas e culmina em um discurso que ilumina elementos nelas contidos e as classifica como um modo distinto de fazer em que não se destacam a repetição irrefletida e o automatismo.

Para interpretação das práticas pedagógicas em sua dimensão estético-artística foram estabelecidas categorias conceituais com base em *Schiller*, *Huizinga* e *Nietzsche*. Desse modo, investiga-se, em cada episódio selecionado, se há presença e valorização da dimensão estético-artística, ou seja, o que os professores fazem para conduzirem as práticas em termos de jogo, ludicidade, arte e estética. Não obstante o jogo e o lúdico terem caráter estético, convencionou-se separá-los para efeitos didáticos de análise.

Portanto, foram definidas as seguintes categorias: jogo e ludicidade; presença das características dionisíacas e apolíneas; e efetividade para o agir/ conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão.

As buscas atentam-se, também, à aparição de obras de arte e de criações artísticas, a fim de se verificar sob qual perspectiva são utilizadas.

A partir desse encaminhamento, realiza-se a análise de nove episódios, verificando-se o discurso - conceitos, teorias e percepções - das pessoas envolvidas com as práticas apresentadas, além da interação e dinâmica do trabalho docente, a estrutura física e organização do ambiente físico e os materiais utilizados. Em termos de organização lógica, as análises indicam, de acordo com a seleção em que se enquadram as práticas, o episódio ao qual se referem, bem como a área de conhecimento, os conteúdos e componentes curriculares e/ou o tipo de impacto social com os quais se implicam esteticamente e artisticamente. Para fins de facilitação da visualização, as análises foram divididas em dois blocos: o primeiro apresenta os episódios cujas práticas pedagógicas remetem a docentes de componentes curriculares específicos; o segundo apresenta os episódios que não têm as práticas pedagógicas direcionadas por professor de um componente curricular específico, mas ressalta o impacto social resultante delas.

Tabela 2 – Descrição dos critérios de análise das instituições selecionadas

BLOCO 1	Área do conhecimento	Nome da Instituição e local	Demonstração explícita do impacto social no bairro
1º Episódio analisado	Matemática	EEEFM Prof. Nagib Coelho Matni – Belém/PA	SIM
2º Episódio analisado	Linguagens	Escola Estadual São Paulo – São Paulo/SP	NÃO
3º Episódio analisado	Linguagens e Matemática	EMEF Padre Emílio Miotti – Campinas/SP	SIM
4º Episódio analisado	Ciências da Natureza	EM Minas Gerais – Rio de Janeiro/RJ	NÃO
5º Episódio analisado	Matemática e Ciências da Natureza	UMEF Dep. Mikeil Chequer – Vila Velha/ES	SIM
BLOCO 2	Área do conhecimento	Nome da Instituição e local	Demonstração explícita do impacto social no bairro

Tabela 2 – Descrição dos critérios de análise das instituições selecionadas
(Continuação)

6º Episódio analisado	Não se apresenta de forma direcionada, e sim inter-relacionada	EMEF Presidente Campos Salles – São Paulo/SP	SIM
7º Episódio analisado	Não se apresenta de forma direcionada, e sim inter-relacionada	Escola Vila Verde – Alto Paraíso de Goiás/GO	SIM
8º Episódio analisado	Não se apresenta de forma direcionada, e sim inter-relacionada	EM Tasso da Silveira - Cruzeiro do Oeste/PR	SIM
9º Episódio analisado	Matemática	Instituto Federal – Petrolina/PE	SIM

Fonte: Da autora (2025).

Na Tabela 2, visualiza-se todos os episódios analisados. O primeiro episódio deles apresenta a escola E.E.F.M. Prof. Nagib Coelho Matni, e ressalta que tudo começou com um professor angustiado em ver seus alunos desinteressados, distantes e cercados por violência. Diante dessa situação o docente desenvolve um projeto com a colaboração de uma aluna. Esse contexto é permeado pela categoria presença das características dionisíaca e apolínea. Primeiramente, pelo fato de o professor assumir sua angústia, podendo ser traduzido, pelo pensamento de Nietzsche, como uma condição em que diante de forças contrárias exerce sua vontade de poder buscando superar as adversidades. Posteriormente, revela-se a maneira de lidar com esta angústia que é através de um trabalho pedagógico criativo, lúdico e inclusivo.

A prática pedagógica do professor se constitui, entre outras características, por sua postura sensível às questões que demandavam intervenção a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem fosse acessível à diversidade de condições dos estudantes. Assim, ele planejou e realizou suas aulas considerando impasses reais cujas soluções estimulavam que os estudantes se sensibilizassem e utilizassem raciocínio lógico para seu alcance. Em consonância ao que defende Schiller, constata-se um fazer pedagógico que não fragmenta razão e emoção.

Evidencia-se, também, que a prática pedagógica do professor se constrói embasada em sua proposta de confecção de brinquedos científicos e artefatos tecnológicos como estratégia de aprendizagem dos conteúdos de Física, de maneira lúdica. Um dos objetivos do docente era

despertar o interesse dos estudantes pelos estudos, o que pode-se verificar, pelo envolvimento da turma, que foi conquistado. Nesta dinâmica de atuação, identifica-se a categoria efetividade para o agir/ conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão.

A segunda análise, episódio dois, mostra o trabalho do professor Júlio, que também é ator, conciliou as duas profissões para compor suas práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual São Paulo. É imprescindível esclarecer que não trata-se de defender que todo docente seja atriz ou ator, em vez disso, destacam-se características que indicam a transposição do dionisíaco por meio da criação e a relação humana com a arte no trabalho deste professor.

Tendo em vista que a prática apresentada se constitui de uma diversidade de elementos, é possível que sirva de referência para outras construções pedagógicas. Para abordar o conteúdo de seu componente curricular – língua portuguesa - o professor Júlio explora espaços diversos do ambiente escolar, utiliza-se de adereços teatrais e de um personagem de sua criação. O personagem, interpretado pelo docente, estabelece relação com os estudantes, com os profissionais da escola e com seu próprio criador. A relação entre sujeito e personagem se consolida quando fica acordada a licença da pessoa do professor para a atuação do palhaço, ocorre, assim, a confiança na parceria dos dois para efetivação do ato de ensinar. A coordenadora pedagógica, Patrícia Pereira, avalia que

Os alunos se desenvolvem muito com as ideias dele, né, então, assim, não é um professor que simplesmente chega na sala e dá o conteúdo dele, ele envolve toda sala, ele envolve toda a escola, então, assim, o trabalho dele é muito importante para a escola, ele é um professor muito comprometido com o que ele faz, então, assim, pra gente o trabalho dele é muito importante [...].

Desse modo, ocorre, conforme Nietzsche (1992), sobre apolíneo e dionisíaco, o transbordamento do trágico, afirmação da vida, apesar da falta de sentido que ela tem, ou seja, ela vale em si e por si mesma, somos nós mesmos que construímos as ilusões que aparentemente trazem sentidos à vida. Neste caso, o professor supera a falta de sentido que a aula poderia ter, efetivando, de modo determinado, a categoria presença das características dionisíacas e apolíneas.

A categoria jogo e ludicidade, também é ressaltada, pois, o docente faz uso de atuações cênicas e de contação de histórias, situações carregadas de utilização das linguagens, portanto, de ludicidade. A categoria efetividade para o agir/ conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão afirma-se nos resultados que as práticas do professor promovem nos estudantes, podendo ser citados pela ressignificação da relação dos estudantes com o ensino de Língua

Portuguesa, o qual deixa de ser um componente sem sentido, voltado à memorização de regras, para ser o uso da linguagem pela qual as interações se realizam e estruturam a vida em sociedade.

Por meio do episódio três, na EMEF Padre Emílio Miotti, verificam-se ações que precederam as transformações nas práticas pedagógicas, o que demonstra existência de sensibilidade, primeiramente, para identificar e assumir as fragilidades da escola, expressas pelo professor de Artes, Pierce Correa Willians “tinha um número de evasão escolar muito grande, aquilo que os professores chamam de problemas de indisciplina, o grau de estresse no trabalho e desgaste emocional era muito grande”. Diante da compreensão da realidade, consoante exposto pela orientadora pedagógica, Rosenanda do Oliveira, toda equipe é mobilizada a refletir sobre a situação sem isentar a escola de suas responsabilidades

E uma das reflexões que a gente puxou com os professores é que não adiantava só culpar os alunos e os pais, a escola tinha que se repensar, a gente tinha que pensar a violência que vinha da parte da escola também, de um ambiente institucionalizado e que padronizava os alunos, e que fazia com que eles sentassem, obedecessem, sem serem ouvidos, sem que pudessem se expressar.

Por este relato, explicita-se um trabalho atento, disposto a mapear percalços diversos que tinham configurações violentas, e poderiam impactar as emoções, gerando ou ampliando as circunstâncias desfavoráveis do ambiente escolar.

Nesta dinâmica de atuação, os próprios professores tomam iniciativa, conforme esclarece o professor de História, Roberto Carlos Rodrigues “e a gente começou, então, a discutir propostas pedagógicas que conseguissem superar esses conflitos [...]” e desenvolvemos uma proposta nominada de ateliês multidisciplinares, alguns deles foram citados pelos estudantes como “Educação Física e Números, Escolher e Equilibrar (relacionado à alimentação) e Artesanato”. Contudo, no decorrer da apresentação, aparecem mais outras atividades, tais como discussão sobre liberdade mediada pelo professor de artes em um espaço fora da sala de aula, confecção de brinquedos, pintura, jogos, desenhos, poemas, frases de reflexão, dança, carteiras agrupadas, carteiras enfileiradas, instrumentos musicais, confecção de máscaras, mandala, projeto incluir, teatro de sombras e cartazes artísticos.

Na atitude dos professores está contida a maior efetividade para o agir, pois, eles próprios criam as estratégias considerando a necessidade de transformação da realidade da escola, a qual era marcada pelo desinteresse dos estudantes manifestado em violência em sala de aula, e pelo desinteresse por parte dos professores e corpo técnico. Posteriormente, isso se

evidencia também no comportamento dos estudantes, como pode ser comprovado pela explicação da estudante

A gente não aprende somente com professores dando ordem pra gente, dando lição ou enchendo a lousa de coisa pra gente copiar, mas ele ensina pra gente que a gente pode aprender em coisas até mesmo pequenas, em atividades menores e diferentes, a gente aprende até bem mais que isso.

A beleza, imaginação, conciliação entre os impulsos do sentimento e os da razão poderão ser proporcionados pelos ateliês, uma vez que são espaços para criações artísticas vinculadas à aprendizagem de conteúdos orientados pelo currículo, a mediação docente nos ateliês em realizadas por dupla de professores. Estas características informam o entendimento de um fazer pedagógico constituído por teoria e prática. Ainda, aos ateliês, está vinculada a transposição do dionisíaco, pois, através deles, os estudantes podem estabelecer relação com arte, e, conseqüentemente com outra forma de lidar com a vida sem negar os conflitos.

De acordo com o exposto ao longo de toda verificação desta experiência, a categoria predominante das práticas apresentadas é a presença das características dionisíacas e apolíneas.

A categoria jogo e ludicidade não se mostra de maneira enfática, entretanto, há indicações de que ela esteja presente na práticas docentes, pois notam-se espaços físicos para jogos, confecção de brinquedos, criação teatral. Estes espaços podem ser utilizados para se explorar o trabalho envolvendo linguagens e movimentos do corpo, ambos relacionados aos conceitos de jogo, conforme Huizinga (2019). A categoria efetividade para o agir/ conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão, fica explícita nas ações dos docentes que se atentam à criação de estratégias para lidar com as situações adversas que a escola enfrentava.

O episódio quatro demonstra que na E.M. Minas Gerais, a prática pedagógica da professora consistiu em construção e utilização de pluviômetros que foram instalados junto a um termômetro para medição de variações de temperatura e nível de chuva no local.

Concomitante a esta proposta é realizado, pela própria docente, o trabalho de sensibilização bem como o ensino de conteúdos de Ciências alinhado aos objetivos do projeto. Dessa forma, os estudantes assumem o compromisso de participarem do monitoramento, compreendem o processo de interferência das ações humanas nos ciclos da natureza, nos desequilíbrios ambientais e, conseqüente, no surgimento de doenças decorrente desta relação.

Os estudantes demonstram-se sensibilizados, aptos à construção do próprio conhecimento e entusiasmados a contribuir com ações voltadas à resolução de problemas reais, identifica-se neste contexto a categoria 3. efetividade para o agir/ conciliação entre os

impulsos do sentimento e da razão.

Observa-se, ainda, a categoria jogo e ludicidade, pois as informações coletadas pelo grupo são enviadas para a Nasa, a ideia é que os estudantes sintam-se como se estivessem trabalhando para ela, com uma característica lúdica, um “faz de conta” que compõe jogos e brincadeiras.

No episódio cinco constata-se que na UMEF Dep. Mikeil Chequer, um projeto de “desimpressora” proporcionou aprendizagem de conteúdos relacionados a Matemática, Ciências e Meio Ambiente, a estudantes do ensino fundamental.

Observa-se, pelas imagens do audiovisual, que o espaço físico de aprendizagem tem características de laboratório, os materiais utilizados, com destaque, são peças de lego, computador, programas computacionais e equipamentos de robótica.

O projeto surge a partir de uma competição anterior desenvolvida na própria escola. O problema motivador emerge da percepção de um estudante, Caleb Oliveira, sobre uma situação que impacta negativamente o meio ambiente. Percebendo que uma grande quantidade de papel era descartada por uma empresa, em virtude de conterem informações sigilosas, o estudante se incomodou e cogitou sobre a possibilidade de criar um modo para limpar a tinta dos documentos impressos.

Todas as constatações acima indicam uma prática pedagógica que valoriza a dimensão estética, podendo ser notada, por exemplo, no trabalho do professor de robótica, dando condições para que o ambiente físico e os materiais sejam utilizados proporcionando sentido à ação, por meio da proposta que dá abertura e incentivo ao desejo dos estudantes de resolverem um problema, de superação de obstáculos. A seguinte explicação, feita pela diretora, Cacilda Madureira, possibilita detectar e reitera como a prática proporcionou sentido aos estudantes

Eu acho interessante citar, nossa escola é uma escola de um bairro muito pobre, onde há muita violência, né, onde o tráfico de drogas é intenso, a gente perde muitas pessoas com tráfico de drogas. Nossa escola, com esse projeto, a gente agregou com os alunos, eles vêm para o colégio, fica o tempo todo na escola por gostar.

Neste contexto, o jogo, conforme Huizinga (2019), a partir de natureza supralógica, revela-se no comportamento dos estudantes, os quais, movidos por um desafio, empreendem, de forma autônoma e criativa – supralógica -, as buscas e estratégias por soluções, conforme pode ser observado na fala da professora de matemática Cláudia Terra

Com o trabalho de robótica eles melhoraram o desempenho em sala de aula, teve mais afinidade com o professor, melhor relacionamento professor e aluno e mais desejo de aprender matemática, de tornar realidade prática, a teoria e a prática andarem junto. Eles perceberam que os problemas que eu lançava em sala de aula já não era mais só um problema, mas também existe na vida real porque na robótica foi contextualizada, a matemática para robótica. Então, a gente estuda ângulos, perímetro, a área, essas noções, conceitos básicos, vai ajudar muito para preparar a programação da robótica [...].

Para alcance dos objetivos e resolução da situação-problema, são demandados diálogos, pois trata-se de ideias diversas que necessitam ser discutidas, alinhadas, deliberadas e aplicadas. O posicionamento dos envolvidos demonstra convergência de conhecimentos, valores e princípios, a qual só se viabiliza por meio de uma regularidade discursiva, e é neste ponto que se afirmam o ritmo e a harmonia.

Na exibição em questão, a ênfase não é no aprofundamento sobre o projeto anterior da escola, envolvendo competição, entretanto, deixa claro que o projeto da “desimpressora” surge desta, assim, encontra-se a confirmação do que aborda Huizinga (2019), sobre a competição poder ser utilizada para aquisição de conhecimento. Nesta direção, contribuem as informações expostas pelo professor de robótica, Wisterley Carvalho, “naquele mesmo ano nós fomos competir na feira de ciências na praça do papa, nesta feira de ciências nós ficamos em sétimo lugar e daí começou a, digamos, disseminar tanto conhecimento como desejo de fazer robótica no ano seguinte [...]”. O estudante Caleb Oliveira pontua “As competições, elas mudam o formato dela dependendo de como vai funcionar, igual... torneio ele já é pra mexer com a mente fazendo ele pensar e criar alguma coisa pra ajudar a sociedade”.

Em uma das declarações do professor de robótica, Wisterley Carvalho, “você aprende brincando, e brinca aprendendo”, fica explícita a característica lúdica implicada na prática.

Importante ressaltar que a robótica exerce função fundamental para o desenvolvimento do projeto, todavia, são as ações docentes que o fundamentam como prática inovadora e humanizada, haja vista as contextualizações realizadas, o direcionamento em benefício da sociedade e o fazer criativo ao longo de todo processo. Ademais, as competições são compreendidas como oportunidade para se trabalhar o respeito e o trabalho em equipe.

Neste episódio evidencia-se que as categorias jogo e ludicidade, e a efetividade para o agir/ conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão, ocorrem de forma interligada, pois, pelas práticas pedagógicas realizadas, os estudantes são desafiados por um problema, motivados por competição, conseqüentemente, posicionam-se como jogadores, estabelecendo estratégias e regras, ao mesmo tempo em que são tomados pela vontade e efetividade de ação.

Mobilizam conhecimentos técnicos, lógicos e racionais para busca de soluções, mas também estão sensibilizados pelas questões ambientais e os possíveis efeitos negativos que poderão acarretar aos seres vivos, caso não haja nenhuma providência. Já a categoria presença das características dionisíaca e apolínea, aparece menos marcada, mas podendo ser afirmada pelas informações de pessoas vivendo com sentido na escola, situada em um bairro violento. Em outros termos, não se negam os conflitos, mas eles são transpostos pelas ações estéticas, em convergência à relação Apolo e Dionísio, dissertada por Nietzsche (1992).

O episódio seis mostra a EMEF Presidente Campos Salles. A prática pedagógica estético-artística, alinhada ao pensamento de Schiller, Huizinga e Nietzsche pode ser notada, prioritariamente, pela atitude dessa escola que, compreendendo sua função naquela comunidade, dispôs-se a se transformar, descentralizou o processo de aprendizagem e passou a envolver todas as pessoas pertencentes, direta ou indiretamente, ao ambiente escolar, explicitando-se, assim, a categoria 3. efetividade para o agir/ conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão.

Os estudantes são organizados em equipes, eles mesmos estruturam o planejamento daquilo que será estudado no dia e o professor atua como mediador do conhecimento. O objetivo deste formato de ensino é o de que a aprendizagem se construa com sentido para o estudante. Essa perspectiva vai ao encontro do que disserta Nietzsche com relação a viver com sentido, apesar de ele não existir devido à finitude da existência. Neste ponto pode-se fazer referência à categoria 2. presença das características dionisíaca e apolínea, entretanto, ressalta-se que os recursos artísticos através dos quais os sujeitos alcançam o transbordamento não são aqueles diretamente às linguagens artísticas – dança, teatro, artes visuais, música. O que se verifica é um trabalho pedagógico de sensibilização, diálogo, reflexão, pesquisa e discussão de conceitos para, a partir disso, elaborar um processo de ensino e de aprendizagem com aparatos tecnológicos, consolidando-se, desta maneira, a arte e estética sob a compreensão de criação como característica principal. O local passou a ser referência como bairro educador, os índices sociais melhoraram e houve redução da violência.

O episódio sete exhibe a escola Vila Verde, na qual apresenta-se com destaque a proposta de se incentivar o protagonismo, criatividade, empatia e trabalho em grupo dos estudantes bem como a disposição ao empreendedorismo social. As práticas pedagógicas têm início na autonomia que é oferecida aos estudantes para que eles decidam sobre o tema que desejam estudar. As atividades ocorrem por meio de pesquisas, experimentos, encenações teatrais,

robótica, entre outras. Tendo em vista o modo de escolha do tema, instala-se um tipo de comportamento interessado da turma, pois, conforme explica o diretor da escola, o aluno compreende a importância dos conteúdos escolares para seus projetos, e não se motivam à indisciplina.

Nesse âmbito, identifica-se a categoria efetividade para o agir/conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão, com destaque à efetividade para o agir, pois, conforme pontua a professora, os estudantes livram-se da imposição, e isso não é tarefa fácil, pois ela se instala de maneira dócil. O ser humano se habitua a obedecer, como se entrasse em uma situação de conforto, mas com a proposta pedagógica desta escola rompe-se com a inação e com a alienação do pensamento. Em determinado momento do episódio, aparece, repetidas vezes, a palavra jogo, mas não fica explícito a que tipo refere-se. Entretanto, pode-se afirmar que há situações de criação de jogos, além de realização de jogos teatrais, ambas se efetivam pautadas por lógica com relação, por exemplo, à ordem dos jogadores, tempo e regras, o que expõe a ocorrência da categoria 1. jogo e ludicidade.

É válido salientar a concepção de unidade que permeia os discursos dos membros da escola, sobretudo quando abordam sobre a interligação entre os diferentes componentes curriculares e da presença do conhecimento nas diversas experiências. Da mesma forma, o pensamento de Schiller comporta a ideia de unidade. Assim, os mencionados discursos informam o entendimento de práticas pedagógicas não mecanizadas, uma vez que são compostas integralmente por conceitos e ações.

O episódio oito permite verificar que as práticas pedagógicas da escola E.M. Tasso da Silveira se realizam por meio de oficinas - xadrez, teatro, artes, recreação, dança, instrumento, canto e informática - relacionadas aos conteúdos curriculares. Nesta configuração, associa-se, citando alguns exemplos, ensino de língua portuguesa ao teatro, ensino de matemática ao xadrez e a instrumentos musicais, indicando a ocorrência da categorias jogo e ludicidade, podendo atribuir às oficinas as características do jogo, consoante Huizinga (2019), no que se refere a ele ser “ dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’ ”. A categoria 2. presença das características dionisíaca e apolínea mostra-se por meio do estabelecimento da relação com a arte possibilitado, também, pelas oficinas, em que a situação de transbordamento, neste contexto, significa uma superação da transmissão tradicional de informações referentes aos conteúdos escolares.

A escola recebe, em sua maioria, estudantes de baixa renda e está localizada em um dos bairros mais perigosos da cidade, contudo, não obstante às adversidades, tem conquistado melhorias nos índices de aprendizagem e redução da indisciplina e violência.

Este nono e último episódio analisado apresenta o projeto de robótica desenvolvido pelo professor Fabio Oliveira, do Instituto Federal de Petrolina, junto aos seus monitores.

A proposta é direcionada aos estudantes de educação básica. De acordo com o professor, o curso visa ao desenvolvimento de habilidades, sistematização do pensamento, raciocínio lógico em que a criança se sente quase num jogo dentro do curso. Esse apontamento indica a presença da categoria 1. jogo e ludicidade. De acordo com Huizinga (2019), há uma relação de ordem que confere uma característica lúdica ao jogo, o que permite, ainda que momentaneamente, um fator de equilíbrio na desordem que acomete a vida. Desta afirmação, surge a oportunidade para, fazendo relação aos objetivos do curso, assegurar que por meio um processo temporário, jogo e ludicidade, constrói-se um processo ordenado permanente que é a sistematização do pensamento. Outra situação exposta é com relação à concentração do estudante proporcionada pelo desafio e pela competição. Isto converge com o entendimento de Huizinga de que competindo o ser humano é capaz de estruturar o conhecimento.

A categoria 2. presença das características dionisíaca e apolínea, pode ser notada na criatividade dos estudantes que vai sendo estimulada à medida que o problema proposto exige solução. Assim, conforme pensamento de Nietzsche, ocorre um transbordamento em que não se nega um conflito, ao invés disso, cria-se a partir dele e vive-se com sentido, ao mesmo tempo em que, no contexto institucional, efetiva-se a aprendizagem decorrente da prática pedagógica estética e artística.

5 Considerações

Os episódios que compuseram a série documental, predominantemente, expuseram práticas pedagógicas inovadoras relacionadas à equipe escolar como um todo e não específica ao docente de determinado componente curricular. Este fato, porém, não indicou um condicionante para a efetivação das práticas pedagógicas estético-artísticas, visto que estas são demonstradas também a partir da iniciativa do docente de um componente específico.

O que estaria, então, a sinalizar a mencionada predominância? Nos episódios em que as inovações pedagógicas envolvem a equipe, e não o professor de um componente curricular

específico, constata-se a preponderância da iniciativa originando-se da equipe gestora, e a ocorrência de parcerias com instituições externas à escola. As práticas pedagógicas estético-artísticas estão diretamente vinculadas a concepções de educação que perpassem a compreensão de humano como ser criativo, em transformação e conciliado com a existência em sua completude. Os contextos predominantes apresentados permitem interpretar, para utilizar a linguagem nietzschiana, um movimento de jogo de forças em que a disposição para transformação gera oportunidade para amplitude das concepções e a amplitude de concepções provoca envolvimento com a educação transformadora e, conseqüentemente, mais engajamento de toda a equipe, resultando em alcance de um alinhamento de concepção educacional. O processo de inovação escolar, nas situações coletivas, ocorreu discutindo-se, primeiramente, o plano pedagógico da escola, de forma participativa, para, posteriormente, os docentes irem reestruturando suas ações em consideração ao que se propunha como um todo.

Os projetos por meio da utilização de tecnologia, internet e robótica mostraram-se com destaque no documentário, o que poderia levar a afirmar a inovação por esta perspectiva, porém outra constatação redireciona esse entendimento. Trata-se da referência reiterada à formação e às parcerias para consolidação das propostas, o que significa atribuir a ideia de conjunto ao ato de inovar.

Desta forma, é necessário mais que as ferramentas e demais recursos tecnológicos. Neste sentido, contribui a fala de um professor de robótica da EMEF Presidente Campos Salles “[...] um equipamento, se quer ter um algo de um curso de robótica de verdade da escola, você precisa mais do que montar, você precisa desmontar na sua cabeça várias concepções de ensino que você tem”. Em outras palavras, pode-se defender para as práticas a perspectiva de inovação por meio dos conceitos. Nesta direção, colabora a fala do coordenador João Paulo Pontes, coordenador pedagógico da EMEF Maria Luíza Fornasier Franzin “o principal não é a tecnologia, a tecnologia é apenas uma ferramenta, um meio, se você coloca apenas a tecnologia, você vai estar fazendo a mesma coisa, só que ao invés de estar escrevendo com a caneta, você vai estar digitando”.

Relacionando as referidas elaborações teóricas de *Schiller*, *Huizinga* e *Nietzsche* às práticas pedagógicas e retomando o objetivo de apresentar valores e princípios que contribuam ao trabalho docente, ressalta-se, com base nas investigações, a diversidade de possibilidades de ações que convergem com as abordagens dos autores. Pela categoria1, jogo e ludicidade, foram demonstradas práticas pedagógicas que ultrapassaram a aula unicamente expositiva. Desse

modo, apresentaram-se aulas por meio de jogos em plataformas digitais, em espaços ao ar livre, ateliês, palcos, laboratórios e nas salas de aula.

A categoria presença das características dionisíacas e apolíneas, marcadamente se expôs quando as práticas pedagógicas, além de cumprir o objetivo de construção do conhecimento, assumiram as camadas conflituosas, muitas vezes projetadas em indisciplina e violência, e as transformaram em processos criativos que culminaram em produções artísticas até soluções a problemas sociais.

A categoria efetividade para o agir/ conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão, expressou-se como resultado das práticas docentes, traduzido na iniciativa dos estudantes em dar andamento aos projetos e ao buscarem soluções lógicas que contribuíssem para melhoria da própria condição estudantil bem como outras em contextos diversos.

Em todas as exposições foi demonstrado entusiasmo que se revelou no envolvimento de professores e estudantes com os conteúdos e projetos propostos. Ficou clara a possibilidade de se ressignificar a escola para que ela seja um ambiente de ensino e de aprendizagem, criatividade, encontros, desencontros, descobertas, discussões, conflitos, felicidade, drama e muitos outros constitutivos humanos, com o diferencial de que os sujeitos não reconhecem o espaço escolar como um lugar a ser evitado ou repudiado.

A fim de que as práticas pedagógicas sejam planejadas e executadas sob a perspectiva de superação de ações repetitivas e sem sentido, a dimensão estético-artística se mostrou como elemento de contribuição a este objetivo, conferindo amplitude criativa ao trabalho docente, chamando atenção a interferência que a atuação dos diversos profissionais da escola provoca para que o professor possa inovar seu modo de ensinar.

Foi possível observar que as práticas inovadoras, abordam professores que legitimam sua própria constituição como múltipla, composta, entre outras características, por suas concepções de educação, experiências, além dos elementos físicos, tais como postura corporal dinâmica, entonação vocal segura e direcionamento atento do olhar.

É necessário salientar que as práticas pedagógicas, sobre as quais foi demonstrada sua dimensão estético-artística, realizam-se na interação com os sujeitos que transitam e vivenciam um espaço em comum. Isto criou um ambiente propício para que as linguagens se estruturassem e se ampliassem, informação que se comprova pela postura narrativa dos profissionais da educação, dos alunos e de membros das famílias dos estudantes. Tal constatação põe em provocação a exigência disciplinar do silêncio que, geralmente, é imposto e entendido como

valor qualitativo ao ensino.

Outra constatação refere-se ao fato de que as práticas pedagógicas estético-artísticas realizam-se com uma configuração ampla e abrangente. Reitera essa afirmação algumas situações apresentadas durante os episódios, e detalhadas a seguir. Um professor, junto aos estudantes, sentados em círculo, envolvidos, com disposição à aprendizagem, revelada pela interação entre eles. Isso significa que é possível ao docente efetivar seu trabalho estético-artístico sem utilização de nenhuma ferramenta tecnológica, adereços artísticos, material concreto, lousa, ou outro recurso. Em que consiste, então, nesse caso, a dimensão estético-artística da prática pedagógica? Prioritariamente, na concepção do professor que declara sua compreensão sobre a importância da estruturação de uma racionalidade estética e da não imposição de ideias primeiramente, para posteriormente empreender a construção de um robô. Isso indica o entendimento do professor de que o ser humano existe de modo integrado, sensível e racional, o que remete ao que defende Schiller. Outro destaque é ao modo lúdico como o docente conduz a aula, ele introduz o tema por meio de perguntas provocativas, em que os estudantes são desafiados, como que em um tipo de jogo, a discutirem possíveis respostas.

Em contraponto ao caso relatado anteriormente, encontram-se as práticas pedagógicas do professor de língua portuguesa que se utiliza de recursos artísticos, encenações teatrais, exploração dos diversos espaços da escola e diversificação de suas atividades. É válido esclarecer a diferença da dinâmica do trabalho entre os dois professores, entretanto sem deixar de enfatizar que ambos se constituem como docentes a partir de conceitos sobre educação e formação humana. Dito isso, retomemos a discussão sobre o professor em questão. Ele alcança um transbordamento do meio da arte e confere às suas aulas uma característica lúdica em que os estudantes são estimulados a colocarem em jogo as forças opostas que os compõem; nas proposições poéticas, por exemplo, as alunas e alunos precisam se movimentar a partir de sua própria condição de existência, com o drama e o cômico produzindo sentido à vida.

Ainda, e por fim, na direção de amplitude e abrangência das práticas pedagógicas estético-artísticas, transitam aquelas ações que não se originam de um professor específico, mas sim da equipe, elas são de cada um e de todos os envolvidos. Deslocam-se e expandem-se da característica de obrigatoriedade em ser individual, pois, embora acolham a percepção docente em sua singularidade e as especificidades dos conteúdos curriculares, a decisão sobre o direcionamento do trabalho pedagógico e sua consolidação ocorrem de modo coletivo e intencional. Assim, afirmam-se com a efetividade para o agir ao mesmo tempo em que a

proporcionam ao processo de ensino e de aprendizagem. E, mais uma vez, o ponto de partida para a prática pedagógica estético-artística são as concepções que compõem as pessoas.

Num contexto escolar em que as várias linguagens encontram espaço de manifestação, a arte passa a ser estabelecida também, e o caráter estético do ser humano é resgatado, pois, assim, a vida pode ser expressa considerando-se as forças opostas que a compõem.

Ressalvamos que em termos de recorte para esta pesquisa abordamos a dimensão estético-artística das práticas pedagógicas, mas nosso entendimento é evidente de que os processos educativos implicam também em outras dimensões, como a política, epistemológica, psicológica, antropológica e histórica. Portanto, é consensual a imbricação entre essas dimensões, as quais devem ser consideradas nos objetivos pedagógicos. Entretanto, existe uma peculiaridade na dimensão estético-artística, pois seus valores e princípios aplicados ao processo educativo têm maior potencial de motivação e aprendizado, contribuindo para que todas as dimensões cumpram suas finalidades visando à formação pautada pelo equilíbrio. Conforme afirma *Schiller* (2002⁴), nem o homem selvagem, nem o homem bárbaro resultam em uma existência equilibrada, para isso é necessário que se estabeleça entre eles o homem estético.

As ferramentas tecnológicas, com destaque às inteligências artificiais que, atualmente, têm ganhado destaque no meio acadêmico, e as metodologias ativas, entre outros recursos, são formas de contribuição às práticas que se pretendem inovadoras. Contudo, é a compreensão da dimensão estético-artística que poderá iluminar uma outra interpretação do ser humano, mais elaborada, para além da visão que se conforma em vê-lo programado a simplesmente servir e a obedecer. A dimensão estético-artística das práticas pedagógicas se concretiza simultaneamente a esta outra interpretação sobre o ser humano, tendo em vista que o professor terá consciência da incoerência em que poderá incorrer, caso realize suas práticas de maneira automatizada e repetitiva, ou seja, desprovida de arte e de estética.

É possível conceber as práticas pedagógicas com caráter de transbordamento às imposições esvaziadas de sentido que vão sendo transmitidas de geração em geração sem os devidos questionamentos. Para tanto, faz-se necessário romper com modelos cristalizados que, com determinada sutileza, acomodam, falsamente, educadores e educandos em lugares seguros. Assim, há de se ter a coragem para tocar no silêncio disciplinador que ecoa no interior das

⁴ Esta é quarta edição da tradução em português, realizada por Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, do título original ‘*Über die Ästhetische Erziehung des Menschen: in einer Reihe von Briefen*’, de 1795, de autoria de Friedrich Schiller (Maia, 2021).

escolas acometendo desde os profissionais da educação até os estudantes. Será fundamental desconstruir o pensamento que contribui para dominação de corpos que, enrijecidos pela excessiva civilização, tornam-se aptos à produção capitalista.

Tais rupturas não se realizam sem a devida formação conceitual capaz de levar o ser humano a olhar para si próprio e a dialogar sobre seu posicionamento na sociedade em sua complexidade.

Compreender estética e arte pela percepção de Schiller, Huizinga e Nietzsche vem ao encontro desse transbordamento, pois ilumina o ser humano em sua integralidade e constituído por forças criativas, não conformado com a inércia.

É inegável a consideração de muitos outros fatores como, por exemplo, a importância de condições adequadas de trabalho e das políticas públicas, porém, sem formação crítica, os profissionais da educação não se estruturam de maneira organizada e consistente, as políticas continuarão sendo decididas de acordo com interesses de grupos dominantes, a educação formal destinada a servi-los, e a escola um ambiente desprovido de afirmação de vida.

Face ao exposto, as práticas pedagógicas estético-artísticas se apresentam como possibilidade de resgate da função humanizadora do ato de ensinar. A escola não precisa ser um lugar de gente cabisbaixa, infeliz, controlada e assustada com a finitude e incerteza do momento seguinte. Ao invés disso, pode ser oportunidade para o desabrochar da vontade de viver. O ser humano é a espécie que, conforme explica Nietzsche (1992), aprendeu outra forma de lidar com o sofrimento, a transbordar por meio da arte, por isso cria poema e poesia, música, dança, pintura, escultura, cinema, teatro e tantos mais, encontrou-se esteticamente e é nessa composição que as professoras e professores habitam, mas, por vezes, não sabem ou se esquecem.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Jadir. **Schiller e a educação estética e revolucionária do homem**. *Revista Dialectus*, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/ANTSEA-3> Acesso em 29 maio 2024.
- BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papirus, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CABRAL, João Francisco Pereira. "O mito de Sísifo e sua conotação contemporânea"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-mito-sisifo-sua-conotacao-contemporanea.htm>. Acesso em 04 de dezembro de 2023.
- GUIMARÃES, Rafaela Sousa; FERREIRA, Lucimar Gracia. **Práticas pedagógicas e ludicidade: uma conexão com a sala de aula**. *Revista Exitus*, n. 12, p. 49, 2022. Acesso em: 28 jun. 2024.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- JANELAS DE INOVAÇÃO. **Brasil: Fundação Telefônica Vivo e Canal Futura**. <https://www.fundacaotelefonicaovo.org.br/acervo/janelas-de-inovacao/> acesso em: 25 jun. 2024.
- MOSÉ, Viviane. **A espécie que sabe**. Rio de Janeiro: Nobilis, 2019.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. *Educação & sociedade*, v. 20, p. 109-125, 1999. Acesso em 28 jun. 2024.
- SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. A experiência estética na prática docente da educação básica. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 450-465, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198203052021000400450&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 27 jun. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências*, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.
- SHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- TAGLIAFERRO, Maria de Fátima Garcia Ayoub. **A escola e os desafios da educação contemporânea**. *Revista Artigos. Com*, v. 18, p. e3572-e3572, 2020. Acesso em: 27 jun. 2024.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

2 CONSIDERAÇÕES GERAIS DA PESQUISA

Compreender as práticas pedagógicas pela perspectiva de arte e estética conforme o pensamento de *Schiller, Huizinga e Nietzsche* iluminou o seu sentido de unidade, uma vez que permite deslocá-las de ações mecanizadas para serem criativas, considerando o ser humano de modo não fragmentado e movido por diferentes forças.

O relação entre as práticas pedagógicas inovadoras com as concepções de ensino interiorizadas pelo docente ficou evidente nos episódios analisados do documentário “Janelas de inovação”.

Nesta pesquisa decidimos por conceituar arte e estética transitando pelo campo filosófico, entretanto, há uma diversidade de pensadores e estudiosos que dissertam por sobre esse tema.

É possível propor, com base no produto educacional apresentado e prevendo uma segunda edição, uma formação continuada abordando arte e estética das práticas pedagógicas por meio da ampliação e inserção teórica de outros autores. Nesse sentido, ressalta-se a importância dos pensadores latino-americanos.

Diante das análises e dos resultados da pesquisa, determinados questionamentos são inevitáveis, encenando como protagonista da lista o que remete a políticas públicas.

Uma vez demonstrado como a arte e a estética compõem as práticas pedagógicas e colocam-nas em outra configuração de sentido e entusiasmo, de que forma os conceitos estéticos e artísticos se definem nas políticas públicas voltadas aos cursos de formação inicial - licenciaturas? Por que vias o acesso a eles está garantido nas formações?

A concepção de escola que a limita a instituição criada para lidar com os seres humanos como se fossem obrigados a se encaixar em um formato padrão de existência não é sustentável. Tampouco se sustenta uma outra, até mais preocupante, a que determina àqueles que não se encaixam aos padrões, a condição de inadequados, quando, na realidade, a inadequação está em um modelo de sociedade que não se dispõe a diversificar o jeito de lidar com gente e respeitar a multiplicidade humana, que se forma a partir da singularidade de cada sujeito.

Essa consideração do ser humano em sua diversidade, nos processos educacionais, é demonstrada pelos episódios do documentário “Janelas de Inovação.” Ao oportunizar o contato com práticas pedagógicas, inovadoras e reais, ele confirma que é possível planejar e realizar aulas criativas, humanizadas, em consonância ao rigor técnico exigido ao ensino

de conteúdos curriculares.

Em nenhum dos episódios exibidos houve romantização dos processos educacionais, no sentido de apologia alienada que acaba transferindo todo tipo de responsabilidade exclusivamente aos professores. Tampouco defendeu-se uma regra definitiva e inflexível aos contextos escolares.

Culminou, assim, como uma produção audiovisual de significativa contribuição à área da educação e por meio da qual esta pesquisa se constituiu com seu objetivo de investigar a dimensão estético-artística das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS DA PESQUISA

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. E-book. p.2. ISBN 9788536310350. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536310350/>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe de. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **Eccos Revista Científica**, n. 53, p. 1-18, 2020.
- ANTUNES, Jadir. **Schiller e a educação estética e revolucionária do homem**. **Revista Dialectus**, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/ANTSEA-3> Acesso em 29 maio 2024.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.
- BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papirus, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CABRAL, João Francisco Pereira. "**O mito de Sísifo e sua conotação contemporânea**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-mito-sisifo-sua-conotacao-contemporanea.htm>. Acesso em 04 de dezembro de 2023.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade; CARVALHO, Mário de Faria. Por uma pedagogia do belo: educação, estética e sensibilidades. **EccoS–Revista Científica**, n. 53, p. 16647, 2020.
- GUIMARÃES, Rafaela Sousa; FERREIRA, Lucimar Gracia. **Práticas pedagógicas e ludicidade: uma conexão com a sala de aula**. *Revista Exitus*, n. 12, p. 49, 2022. Acesso em: 28 jun. 2024.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética a relação quase esquecida**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- JANELAS DE INOVAÇÃO. Brasil: Fundação Telefônica Vivo e Canal Futura. <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/acervo/janelas-de-inovacao/> acesso em: 25 jun. 2024.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 429-452, 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, formação estética e paisagens inéditas para a docência. **Revista GEARTE**, v. 10, 2023.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; MUNIZ, Igor Barbarioli. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, p. 129-143, 2013.

MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MAIA, N. D. S. **Sobre o conceito de educação estética em Friedrich Schiller: um estudo comparativo entre as Cartas a Augustenburg e sobre a educação estética do homem**. 2021. 291 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

MARQUES, Helena; GONÇALVES, Daniela. **Do conceito de inovação pedagógica**. Vivências educacionais, v. 7, p. 36-45, 2021.

MOSE, Viviane. **A espécie que sabe**. Rio de Janeiro: Nobilis, 2019

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e Pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & sociedade, v. 20, p. 109-125, 1999. Acesso em 28 jun. 2024.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Actio: Docência em Ciências, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

SANTOS, Maurício Inácio dos; BETLINSKI, Carlos. A experiência estética na prática docente da educação básica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 450-465, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198203052021000400450&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 12 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

TAGLIAFERRO, Maria de Fátima Garcia Ayoub. **A escola e os desafios da educação contemporânea**. Revista Artigos. Com, v. 18, p. e3572-e3572, 2020. Acesso em: 27 jun. 2024.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

APÊNDICE – Produto Educacional

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESTÉTICO-ARTÍSTICAS

Eliane Aparecida Barbosa da Silveira
Carlos Betlinski

Apresentação

Este produto educacional é elaborado em atendimento ao que é previsto para o Mestrado Profissional, conforme estabelecido pelas normas do MEC e CAPES; a presente proposta originou-se da pesquisa Dimensão estético-artística das práticas pedagógicas, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional da Universidade Federal de Lavras, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura: Teoria e Prática dos Processos Educativos.

O produto educacional, exigência do Mestrado Profissional, corresponde à criação de algo, podendo ser uma produção física ou virtual, relacionada ao problema detectado a partir da prática profissional; sendo que sua regulação é intermediada por atividades realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), a partir da determinação de sua obrigatoriedade para a obtenção do título de mestre aos estudantes dos cursos na modalidade Mestrado Profissional, a qual orienta:

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros.

A indicação é para que a realização deste produto ocorra em escolas, e determinados fatores, conforme se mencionam adiante, são considerados com destaque para sua proposição. Assim, é necessário elucidar a compreensão de formação para além de transmissão de informações, da ingênua importação e implantação de práticas que deram certo em outras realidades, da

imposição de modos inventivos do fazer pedagógico, dentre outras abordagens formativas que se disseminam como modismos em diferentes tempos históricos.

O processo de construção de conhecimento é único, cada sujeito possui sua estrutura própria para receber as informações e transformá-las em conhecimento. É exatamente por este motivo que os meios de se fornecer informações precisam ser éticos, diversificados e abrangentes, livrando, assim, a formação do caráter mecanicista. Nesse sentido, contribui a afirmação de que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (Freire, 2006, p.33).

Mediante tais considerações, a compreensão de formação deste produto educacional é comprometida com a dinâmica de concepções, uma vez que se defende inovação relacionada a conceitos, os quais devem ser inclusos e discutidos. Dessa maneira, apenas recursos tecnológicos, entre outros, não bastam. A relação que o professor estabelecerá com estes dependerá da concepção que ele possui sobre educação.

Face ao exposto, este produto educacional se organiza de maneira detalhada e cuidadosa a fim de que seja realmente aplicado e se consolide como contribuição às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ao processo de ensino e de aprendizagem.

Perspectivas para além da sala de aula

Numa perspectiva de considerar conceitos filosóficos para as práticas pedagógicas, propõe-se a formação a partir da compreensão sobre arte e estética de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche* e da análise das práticas pedagógicas apresentadas no documentário “Janelas de Inovação”, possibilitando, assim, uma contribuição para práticas inovadoras. Nesse sentido, este trabalho se dispõe a:

- Oferecer conteúdo conceitual que contribua à formação docente sobre a dimensão estético-artística de práticas pedagógicas;
- Atuar como agente facilitador de acesso a conteúdos cuja constituição esteja marcada por características estético-artísticas;
- Dinamizar um processo formativo por meio de aporte teórico que ilumine formas para superação de práticas pedagógicas repetitivas.

Tal perspectiva alinha-se à defesa que as práticas pedagógicas superem o caráter repetitivo e se abram a uma proposta reflexiva, conforme explicita Veiga (1989), “a característica principal dessa prática pedagógica é o não rompimento entre teoria e prática”, a formação pautada por aporte teórico com conceitos estético-artísticos, mostra-se de extrema importância, pois viabiliza uma estratégia de oportunizar ao docente a reflexão crítica, com base em conceitos, evitando, desta maneira, posicionamentos ingênuos e superficiais.

Metodologia

A formação será realizada em escolas, por aulas constituídas por práticas com caráter estético-artístico. Para isso serão propostas atividades de sensibilização sobre o trabalho que cada docente tem realizado em seu contexto de ensino e de aprendizagem; sondagem para verificar o que os professores e demais profissionais da escola compreendem por prática pedagógica, arte e estética; abordagem de conceitos sobre práticas pedagógicas, sobre arte e estética pela perspectiva de *Friedrich Schiller*, *Johan Huizinga* e *Friedrich Nietzsche*, bem como a relação destes conceitos com as práticas pedagógicas; análise conjunta de práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes, dentro da própria escola onde está ocorrendo a formação, seguida de construção coletiva de contribuições às referidas situações.

Estrutura-se em doze etapas:

1. Diálogo com a equipe gestora para explicação da proposta e estrutura da formação;
2. Contextualização da formação, abordagem do mito de Sísifo;
3. Escuta atenta;
4. Características das práticas pedagógicas, conforme compreensão do docente de cada disciplina.
5. Análise sobre Ideb da escola e dos índices de violência, indisciplina e evasão;
6. Verificação da estrutura física/tecnológica da escola;
7. Sondagem das práticas pedagógicas estético-artísticas realizadas na escola – desde o início do ano letivo até a última semana do mês de abril de 2025;
8. Formação sobre conceitos de arte e de estética;
9. Proposta de elaboração coletiva de práticas pedagógicas estético-artísticas – todas as respostas coletadas durante as etapas serão consideradas para este item;

10. Acompanhamento das práticas pedagógicas ao longo do segundo semestre;
11. Resultados e avaliação;
12. Retomada da questão colocada aos docentes no início da formação “conseguem identificar alguma situação de arte e estética em suas práticas”.

1ª. Diálogo com a equipe gestora para explicação da proposta e estrutura da formação;

Explicação do produto educacional abordando o tema da formação, sua estrutura e relação com a pesquisa de mestrado. Apresentar os recursos didáticos a serem utilizados, tais como a música, o jogo e o texto de introdução das teorias, bem como o mito de Sísifo. Momento de escuta da equipe gestora, apontamentos e alinhamentos.

Atividade realizada por mediação da formadora, no tempo estimado de 1 hora.

2ª Contextualização da formação, abordagem do mito de Sísifo;

Explicação do produto educacional abordando o tema da formação, sua estrutura e relação com a pesquisa de mestrado. Leitura do mito de Sísifo e roda de conversa sobre seus possíveis sentidos e analogias ao contexto escolar.

Atividade realizada por mediação da formadora, junto à equipe docente, no tempo estimado de 1 hora para cada encontro.

3ª Escuta atenta;

É recorrente a queixa entre os docentes de que muitas formações são impostas sem que se conheça a realidade da escola, tais como a situação social, os desafios, os recursos humanos e materiais, as angústias dos professores e o repertório cultural dos profissionais. Dessa maneira, pode-se instalar uma resistência por parte do público-alvo, criando barreiras que impedem o vínculo dos docentes com a formação e comprometem a potencialidade formativa, pois, conforme assinala Alarcão (2007, p. 89)

Os desafios que se colocam à formação são, nessa linha de pensamento, os desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de

crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem poder vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade.

Alinhando-se ao objetivo deste produto, formação sobre práticas pedagógicas estético-artísticas, a escuta terá seu direcionamento inicial voltado à compreensão sobre a percepção dos docentes com relação as suas próprias práticas pedagógicas.

Para isso, buscam-se respostas aos seguintes questionamentos: qual o sentimento com relação à própria atuação profissional, como acha que este sentimento interfere na vida pessoal; o que visa alcançar com seu trabalho; como o professor entende sua própria prática – tem pleno domínio porque atua há muitos anos e a execução passou a ser espontânea; tem pleno domínio porque atua há muitos anos, mas a execução é sempre pensada de acordo com a realidade da turma, o que requer mudanças e revisão constante dos percursos de atuação; sente-se inseguro em sua atuação; outras percepções.

A escuta ocorrerá por meio de conversa individual com os docentes e registro escrito pela formadora. Essa conversa não deverá ocorrer em formato de entrevista, pois pretende-se que ela sirva como estratégia para estabelecimento de vínculo com os docentes envolvidos. Para tanto, será necessária circulação da formadora em diversificados tempos e espaços da escola a fim de definir o momento adequado e uma agenda para esta ação.

Atividade realizada por mediação da formadora, no tempo estimado de 1 semana para definição da agenda; meia hora de diálogo com cada docente – 1 semana - .

4ª Características das práticas pedagógicas, conforme compreensão do docente de cada disciplina.

Esta etapa será realizada juntamente à etapa 3.

Verificação, pela percepção do docente, se ele faz uso apenas do livro didático, lousa e aulas expositivas. Se sim, como são essas aulas em sala de aula: interativas, de forma a ter participação dos estudantes – com perguntas, sugestões, apresentações, entre outras - em círculos, ao ar livre? Se faz uso de recursos tecnológicos – televisão, celular, data show, computador - se sim, como procede para esse uso? Utiliza recursos artísticos – relacionados a música, dança, pintura, audiovisual, entre outros? Explora os diferentes ambientes da escola? Observar se algum docente refere-se à utilização da voz e da expressão corporal como recurso artístico. Será realizada análise comparativa das

respostas do item 3 com as respostas do item 2, a fim de compreender a relação do método utilizado com o sentimento do docente sobre seu próprio trabalho.

5ª Análise sobre Ideb da escola e dos índices de violência, indisciplina e evasão

Verificar a compreensão, da equipe gestora, sobre violência e indisciplina.

Busca em sites oficiais e demais fontes de acesso a informações disponibilizadas pela equipe gestora.

Sobre os índices de violência e indisciplina, caso não existam dados oficiais desse item, referente ao último período de exercício da atual gestão, solicitar um relatório sucinto informando a estimativa de ocorrências disciplinares registradas, quais turmas apresentam maior demanda de intervenção da equipe gestora, se possui reincidência relacionada a algum componente curricular.

Atividade realizada pela formadora, no tempo estimado de 1 semana.

6ª Verificação da estrutura física/tecnológica e artística da escola;

Consulta ao Projeto Político Pedagógico e de verificação física.

Ação realizada pela formadora, no tempo estimado de 1 dia

7ª Sondagem das práticas pedagógicas estético-artísticas realizadas na escola – desde o início do ano letivo até a última semana do mês de abril de 2025;

Verificar, dentre as categorias de análise da pesquisa - 1. Jogo e ludicidade; 2. Presença das características dionisíacas e apolíneas e 3. Efetividade para o agir/ conciliação entre os impulsos do sentimento e da razão - quais delas são encontradas no trabalho docente da escola. Estes dados deverão ser coletados no início da formação e ao final visando à análise comparativa e medição dos resultados. Esta ação ocorrerá por meio de observação das aulas, previamente combinada entre formadora e docente, no tempo estimado de 2 semanas, de modo a contemplar toda a equipe.

8ª Formação sobre conceitos de arte e de estética;

- a. o que os professores compreendem por arte e estética;

- b. o que pensam sobre a relação entre arte, estética e práticas pedagógicas;

Leitura de texto provocação abordando a importância – sem definições neste primeiro momento - da arte e da estética para as práticas pedagógicas; o que os professores compreendem por arte e estética e o que pensam sobre a relação entre arte, estética e práticas pedagógicas (aula 3/abril - realizada em reunião pedagógica);

- c. conseguem identificar alguma situação de arte e estética em suas práticas;

Tempo estimado para os itens a, b e c: 1 h

Formadora

- d. diálogo sobre os conceitos de arte e estética conforme Schiller, Huizinga e Nietzsche;
- e. Socialização e discussão das práticas pedagógicas da escola, verificadas pela formadora, que se mostraram estético-artísticas;

Realizada em reunião pedagógica – roda de conversa para verificar se os professores conseguem identificar alguma situação de arte e estética em suas práticas pedagógicas; diálogo sobre os conceitos de arte e estética conforme Schiller, Huizinga e Nietzsche (aula 4/abril).

Schiller: fazer a introdução a partir da música “Cérebro Eletrônico” (música de Gilberto Gil, interpretada por Marisa Monte).

Huizinga: fazer a introdução, inicialmente, apenas expondo a pergunta sobre arte e estética, depois trabalhar a mesma pergunta por meio de um jogo, *Quizz*, de perguntas e respostas.

Nietzsche: fazer introdução com a leitura do livro “A parte que falta” (Shel Silverstein).

Formação mediada pela formadora, no tempo estimado de 1h30min.

- f. Exibição e discussão dos episódios analisados na pesquisa.

Ação mediada pela formadora, no tempo estimado de 3 h (1 h por semana).

9ª Proposta de elaboração coletiva de práticas pedagógicas estético-artísticas – todas as respostas coletadas durante as etapas serão consideradas para este item;

Propor, coletivamente, uma prática pedagógica estético-artística a cada

componente curricular. Com a condução da formadora, os professores vão discutindo e definindo a proposta, conforme o roteiro: componente curricular, objetivo, público-alvo, recursos utilizados e tempo estimado. O roteiro se destina a ser uma forma de direcionamento, devendo, portanto, tomar-se o cuidado para ele não se constituir como meio de engessamento das ações. Ação a ser realizada no tempo estimado de 2h.

Formadora e equipe docente

10ª Acompanhamento das práticas pedagógicas ao longo do segundo semestre;

Observação e registros detalhando em quais turmas foram realizadas, quantidade de estudantes, quantidade de aulas do componente curricular em questão e informações relacionadas a: interação, questionamentos, posicionamento crítico, resolução de problemas, iniciativa, criatividade, escuta atenta, oralidade, entre outras indicações proporcionadas, sobretudo, pelos estudantes. Este roteiro será utilizado, também, ao final, para avaliação.

11ª Resultados e avaliação;

Trata-se da avaliação da formação, com vistas a identificar a potencialidade do docente, a apropriação teórica sobre arte e estética das práticas pedagógicas, a potencialidade da escola, descobertas sobre a própria atuação docente, desafios, pontos de atenção, situações desfavoráveis, observação sobre a forma de os estudantes se relacionarem com as práticas pedagógicas realizadas, sugestões.

Será realizada, pela formadora, através das análises e dos registros efetuados ao longo da formação e de diálogo com os professores.

12ª Retomada da questão colocada aos docentes no início da formação “conseguem identificar alguma situação de arte e estética em suas práticas”.

Esta etapa ocorrerá simultaneamente à etapa 11.

Cronograma de realização da formação

1º semestre**Fevereiro**

3ª e 4ª semanas - análise sobre Ideb da escola e dos índices de violência, indisciplina e evasão; verificação da estrutura física/tecnológica da escola; sondagem (início) das práticas pedagógicas estético-artísticas realizadas na escola.

Março

1ª semana: aula 1 - realizada em reunião pedagógica – contextualização da formação;

2ª semana: aula 2 - realizada em reunião pedagógica – Mito de Sísifo;

3ª e 4ª semanas – escuta aos docentes e mapeamento das características das práticas pedagógicas.

Abril

1ª e 2ª semanas – sondagem (final) das práticas pedagógicas estético-artísticas realizadas na escola;

3ª semana – aula 3 - realizada em reunião pedagógica - verificação sobre o que os professores compreendem por arte e estética e o que pensam sobre a relação entre arte, estética e práticas pedagógicas;

4ª semana – aula 4 - realizada em reunião pedagógica – roda de conversa para verificar se os professores conseguem identificar alguma situação de arte e estética em suas práticas pedagógicas; diálogo sobre os conceitos de arte e estética conforme Schiller, Huizinga e Nietzsche.

Mai

1ª semana – aula 1 - realizada em reunião pedagógica - socialização e discussão das práticas pedagógicas da escola, verificadas pela formadora, que se mostraram estético-artísticas;

2ª semana – aula 2 - realizada em reunião pedagógica - exibição e discussão dos episódios 1, 2 e 3 analisados na pesquisa;

3ª semana – aula 3 - realizada em reunião pedagógica - exibição e discussão dos episódios 4, 5 e 6 analisados na pesquisa;

3ª semana – aula 4 - realizada em reunião pedagógica - exibição e discussão dos episódios 7, 8 e 9 analisados na pesquisa;

Junho

1ª semana – aula 1 - realizada em reunião pedagógica – roda de conversa para discussão sobre os resultados da pesquisa referentes às possibilidades de inovações a partir do docente, a partir

da equipe toda e relevância de parcerias;

2ª semana – aula 2 - realizada em reunião pedagógica - proposta de elaboração coletiva de práticas pedagógicas estético-artísticas a serem realizadas no 2º semestre de 2025;

3ª e 4ª semanas – análise e estruturação das propostas, alinhamento sobre como será a dinâmica de acompanhamento. Apresentação do cronograma de socialização dos resultados, e explicação sobre a realização da avaliação por parte dos professores.

2º semestre

Agosto a outubro – acompanhamento, pela formadora, das práticas pedagógicas ao longo do segundo semestre;

Novembro

1ª e 2ª semanas - socialização dos resultados

3ª e 4ª semanas – avaliação

Dezembro

1ª semana – Socialização da avaliação

Resultados

Espera-se contribuir com para formação do corpo docente, ressaltando o conceito de inovação por meio de concepções filosóficas referentes à arte e estética do fazer pedagógico. Visa-se, ainda, a marcar a compreensão de criação que deverá compor o planejamento e realização das práticas pedagógicas. Vislumbra-se, assim, uma formação para além de uma dinâmica de ensino, dando lugar a uma construção conjunta de conhecimento, que respeita as individualidades, mas que, concomitantemente, inclui todas, promovendo um processo de soma dos saberes. Por fim, auxiliar para que as aulas não sejam ações com caráter automatizado, repetitivo e mecânico, tanto para os professores quanto para os estudantes.

Considerações

A realização de formação docente necessita de planejamento sensível e atento, pois se dispõe a um público cuja realidade de atuação é permeada por situações complexas, muitas vezes exaustivas, suscitadas pelos processos de relações humanas e pela submissão a um sistema educacional engessado. Desta forma, esta proposta se disponibiliza a promover escuta atenta, a incentivar um exercício de reflexão, a oferecer perspectivas conceituais e filosóficas, além da

escolha de percorrer por um caminho com o olhar voltado a experiências que não se conformaram com a simples reprodução.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. E-book. p.2. ISBN 9788536310350. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536310350/>. Acesso em: 07 jan. 2025.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área** – Ensino. Brasília, 2019a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- RIZZATTI, Ivanise Maria et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Actio: Docência em Ciências, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.
- VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.