

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Helena Soares Henrique

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ARTE, TRANSDISCIPLINARIDADE E
APRENDIZAGEM QUE SIGNIFICA: abordagens estéticas**

**Sorocaba/SP
2026**

Helena Soares Henrique

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ARTE, TRANSDISCIPLINARIDADE E
APRENDIZAGEM QUE SIGNIFICA: abordagens estéticas**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roger dos Santos

**Sorocaba/SP
2026**

Ficha Catalográfica

H448f Henrique, Helena Soares
Formação de professores, arte, transdisciplinaridade e
aprendizagem que significa : abordagens estéticas / Helena Soares
Henrique. -- 2026.
102 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roger dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Professores - Formação. 2. Transdisciplinaridade. 3. Arte na
educação. I. Santos, Roger dos, orient. II. Universidade de Sorocaba.
III. Título.

Helena Soares Henrique


Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-8667-3208>

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ARTE, TRANSDISCIPLINARIDADE E
APRENDIZAGEM QUE SIGNIFICA: abordagens estéticas**


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 26/01/2026.


BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **ROGER DOS SANTOS**
Data: 12/03/2026 20:47:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roger dos Santos, orientador
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3650-7113>
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente
 **GUILHERME AUGUSTO CARUSO PROFETA**
Data: 17/03/2026 20:33:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta, examinador interno
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9914-9301>
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente
 **PAULO CELSO DA SILVA**
Data: 18/03/2026 08:28:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Celso da Silva, examinador externo
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0494-7408>
Universidade de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico, assim como acredito que deve ser um trabalho docente, não é realizado sozinho. Apesar de em muitos momentos o sentimento de solidão nos encontrar, reconhecemos nesse caminho o quanto estamos acompanhados, de colegas, família, amigos, estudantes e até mesmo pessoas queridas que já nos deixaram. Gosto de pensar o caminho da educação como um rio belo e desconhecido, no qual nos lançamos ainda crianças e que atravessamos por toda a vida. Há quedas d'água imensas e assustadoras, quando o destino do percurso nos escapa, e há trechos serenos e cristalinos, nos quais seguimos em paz, embalados pela paisagem. Pelo caminho, esse rio encontra outros, mistura suas águas e aprende que não se faz sozinho. E, inevitavelmente, deságua no oceano: vasto, comum, onde todos os rios se reconhecem e o sentido se torna coletivo.

Agradeço aos meus pais, que aprenderam cedo o significado da luta, renunciaram a desejos e escolhas pessoais para seguir um caminho que sabiam ser necessário, não por si apenas, mas pelo futuro que sonhavam construir. Trabalharam para transformar uma vida mais digna, estável e acolhedora. Graças a esse esforço silencioso e constante, eu não precisei escolher com pressa nem renunciar aos meus sonhos. Pude decidir com tranquilidade aquilo que sempre quis, amparada por um apoio firme, generoso e incondicional. Tudo o que sou e o que posso projetar para o futuro nasce desse cuidado e dessa renúncia que nunca me foi cobrada. Minha gratidão por eles é profunda e permanente, porque cada possibilidade que tive carrega, de forma invisível, o sacrifício, o amor e a coragem que meus pais colocaram no meu caminho.

Agradeço a UNISO pela Bolsa Ex-Aluno(a) – destinado(a) a ex-alunos(as) de cursos de graduação da Universidade de Sorocaba que foram premiados durante a graduação pelas suas notas.

Agradeço também pelas oportunidades que esta universidade me deu desde 2017, esse espaço para mim vai além de uma instituição de ensino, é um local de transformação e reconhecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Roger dos Santos, que conduziu este trabalho com generosidade, paciência e rigor, pegando-me pela mão em cada etapa do percurso.

À banca examinadora, meu sincero agradecimento pelas leituras atentas e contribuições valiosas.

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE) pelas reflexões nos encontros e a todos os colegas de aula pelas trocas, apoio e parceria.

A todos aqueles que em algum momento presenciaram este trabalho sendo desenvolvido, que me beneficiaram com seu apoio, meu muito obrigada.

A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo.
(Ernst Fischer)

RESUMO

A pesquisa tem como tema a educação estética na transdisciplinaridade entre Arte e as demais ciências trabalhadas na educação formal, guiada pela seguinte questão: como uma educação estética alcançada pela transdisciplinaridade contribui para a formação integral do educando? A pesquisa tem como objetivo geral compreender como o desenvolvimento de um olhar estético nas práticas educativas pode favorecer a formação sensível dos educandos, e como objetivo específico, compreender o lugar da Arte, enquanto linguagem de aprendizado para uma educação estética de maneira transdisciplinar a fim contribuir para a formação docente. A metodologia adotada é revisão bibliográfica do tipo narrativa. Para tratar sobre educação estética e estética e arte na formação humana, os pensadores Friederich Schiller, Leandro Konder, Adolfo Vázquez e; para o olhar estético em ambiente escolar, a exorbitar o modelo tecnicista, Paulo Freire, John Dewey e Francisco Imbernón. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e parte do pressuposto de que a arte, quando integrada à prática pedagógica, pode contribuir para a ressignificação das relações entre educadores, educandos e o espaço escolar, promovendo uma educação humanizadora e reflexiva, tornando-se relevante por valorizar o olhar estético para o ensino com a utilização das linguagens artísticas para o auxílio das práticas educativas, por oferecer a professores e pesquisadores contribuição para a estetização do ensino e aprendizagem de modo transdisciplinar.

Palavras-chave: educação estética, transdisciplinaridade, arte educação, educação humanizadora e reflexiva

ABSTRACT

The research addresses aesthetic education within the transdisciplinary relationship between Art and the other sciences developed in formal education, guided by the following question: how does an aesthetic education achieved through transdisciplinarity contribute to the integral formation of the learner? The general objective of the research is to understand how the development of an aesthetic gaze within educational practices can foster the sensitive formation of learners, and, as a specific objective, to understand the role of Art, as a language of learning, in aesthetic education from a transdisciplinary perspective, to contribute to teacher education. The methodology adopted is a narrative literature review. To discuss aesthetic education and aesthetics and art in human formation, the study draws on the thinkers Friedrich Schiller, Leandro Konder, and Adolfo Sánchez Vázquez; and, regarding the aesthetic gaze in the school environment, moving beyond the technicist model, Paulo Freire, John Dewey, and Francisco Imbernón. This is a qualitative study, based on the assumption that art, when integrated into pedagogical practice, can contribute to the re-signification of relationships between educators, learners, and the school environment, promoting a humanizing and reflective education. The study is relevant insofar as it values the aesthetic gaze in teaching through the use of artistic languages to support educational practices, and as it offers teachers and researchers contributions to the aestheticization of teaching and learning in a transdisciplinary manner.

Keywords: aesthetic education; transdisciplinarity; art education; humanizing and reflective education.

Impacto potencial da pesquisa

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ARTE, TRANSDISCIPLINARIDADE E APRENDIZAGEM QUE SIGNIFICA: abordagens estéticas

Impacto científico: A presente dissertação insere-se prioritariamente no setor social, com interface direta no campo cultural, ao propor uma educação estética como fundamento para a formação integral do sujeito no contexto escolar. Ao problematizar a fragmentação disciplinar e defender a transdisciplinaridade como caminho formativo, o estudo contribui para o fortalecimento de práticas educativas mais integradoras, dialógicas e sensíveis às dimensões da vivência, ao compreender a educação como prática social e histórica. A pesquisa reafirma a contribuição da arte na constituição da sensibilidade humana, ampliando o entendimento da escola como espaço de formação cultural e ética. Assim, o impacto social da investigação reside na contribuição para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a formação sensível, crítica e participativa, capaz de fortalecer vínculos comunitários, valorizar a diversidade cultural e promover práticas educativas mais integradas à realidade dos estudantes.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	8
2 ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	11
2.1 Metodologia	16
2.2 A escolha da transdisciplinaridade	26
2.3 Educação e tempo histórico: um olhar a partir dos <i>Annales</i>	28
2.4 Do conteúdo escolar ao senso comum	35
3 ESTÉTICA E EDUCAÇÃO	39
3.1 Conteúdo programático e experiências estéticas.....	45
3.2 Aprendizagem que significa e o interesse	48
3.3 Do universo temático da criança/adolescente para o conteúdo.....	54
3.4 Do universo temático da criança/adolescente para o estético	55
3.5 Do universo temático da criança/adolescente para o conteúdo – a ludicidade	58
4 A ESTÉTICA, A ARTE E A LUDICIDADE	64
4.1 A estética da arte.....	64
4.2 A escolha da arte.....	67
5 POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISES	72
5.1 A formação estética do cotidiano escolar é uma escolha de quem o vivencia	83
5.2 A arte na educação como área de conhecimento.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com a educação, enquanto professora, ocorreu fora do ambiente escolar, quando com 17 anos me vi professora de danças árabes para um grupo infanto-juvenil. Apesar desta oportunidade de lecionar Dança, me tornar educadora ainda não era uma ambição. Neste momento, o que foi percebido era a relação entre as bailarinas e a professora, a qual não era semelhante a relação que tive entre meus professores na educação básica. No momento em que aceitei esta proposta já me encontrava no último ano do ensino médio, com muitas dúvidas do que seguiria a partir do fim desta etapa.

A dança esteve presente em minha vida desde muito nova, quando por vontade própria quis aprender a dançar. A partir dessa experiência, e também pelo fato de que a dança, a arte, sempre fizeram parte de minha vida, como uma parte importante para meu desenvolvimento pessoal, decidi ingressar no curso de licenciatura em Dança na UNISO, em 2017. Ingresso nesta graduação ainda sem saber como seguiria, pois, até o momento, minhas experiências educacionais, além das que havia vivido como estudante, eram em ambientes de educação não formal, voltados apenas para um ensino de dança, e de certo modo, tecnicista. Durante o percorrer da graduação, me encontro em maior contato com a educação formal, agora com um olhar para além daquele que tinha enquanto educanda apenas.

Um momento marcante para meu aprendizado e vivência enquanto educadora atribuo ao estágio, que devido a pandemia do COVID-19, realizei de forma remota. Neste momento, apesar do apoio dos professores, o processo parecia solitário e desafiador, diante da proposta de planejar e gravar aulas para os anos do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Entendo este período também como impactante para a primeira vez que lecionei, pois até o momento, minhas experiências educacionais não estavam voltadas para a prática docente, até então, sabia o que era ser estudante, mas não havia descoberto o que era ser professora. Mesmo sendo professora de dança há uns anos, ser professora na educação básica se tornou algo concreto e compreendido por mim quando um educando me apresentou sua primeira dúvida. Antes deste momento, a educação, a prática educativa, o fazer docente, era apenas teórico, um ideal, que se tornou conhecido e compreendido quando vivi. Aprender sobre educação, na minha experiência, se fez significativo quando me senti

educadora, pois antes de entrar como docente em sala de aula, esta era uma questão desconhecida. Mesmo que com domínio das teorias, as mesmas não tinham um sentido claro de fato, pois as ligava muito ao meu olhar enquanto discente.

Uma experiência importante para minha prática docente e visão de educadora foi a pesquisa de elaboração de meu TCC. Nesse período, investiguei como a improvisação em dança se dava na educação básica e quais os resultados que ela gerava, na qual comparei duas escolas de Sorocaba, uma comunitária e outra pública, observando e comparando as reações, limitações, participação e entrega dos estudantes durante uma atividade artística.

Com essa breve pesquisa para minha graduação, começou a surgir a inquietação com as experiências vividas pelos estudantes fora do ambiente escolar.

Após lecionar por dois anos na rede municipal de Porto Feliz, percebi o quanto o ensino de Arte andava lado a lado ao de História, e durante os meus planejamentos, também notei o quanto buscava do outro componente para poder contextualizar a aula para as turmas em que trabalhei. Com essa percepção, senti a necessidade de me aprofundar mais no assunto, me tornando também licenciada em História.

Então, professora de Arte e História, me perguntava, se ambas as áreas seguem uma linha cronológica no programa de ensino, tão próximas, quando por vezes são literalmente os mesmos objetos por serem estudos e também, a possibilidade em refletir a respeito de aprendizagem transdisciplinar com a Arte enquanto elo entre as diferentes ciências. Como desde sempre atraída em pesquisar sobre aquilo que me incomoda, me vi diante da oportunidade de ingressar no Mestrado para poder pesquisar mais sobre o assunto.

Existem várias formas de se explicar o mundo e sua história, aprender e compreendê-lo, porém, valorizando a compreensão sobre as emoções, para a percepção e conhecimento da realidade em que se vive, além da ampliação das possibilidades de representações do mundo, é possível humanizar durante esse processo e, assim, realizar a aproximação com o que para Schiller (2002), seria a estética, referente principalmente a um estado ou disposição interior alcançado pelo homem, que o coloca em um equilíbrio dinâmico entre seus impulsos sensível e racional.

Este estado, caracterizado pela liberdade e pela capacidade de se determinar de forma plena, é a base para a verdadeira humanidade e a formação integral do

indivíduo, compreendendo aqui que a clareza das representações artísticas espelha as imaginações, o que as aproxima do poético, porque dessa experiência, representação por alguém e recepção por outro alguém, manifesta-se o sensível, logo, a experiência estética.

Mediado pelo pensamento de Schiller (2002) acerca da educação estética e como ele compreende ser a arte um caminho para a própria efetivação, fica possibilitado relacionar que a atividade sensível criada pelo ser humano através da arte, também cria uma representação da realidade, a qual é uma releitura que o estudante, ser humano em transformação, faz a partir do que tem, de sua realidade.

Essa consideração leva a refletir a “situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação” (Freire, 2023, p. 119-120), que poderá se tornar uma experiência estética, pela qual se é permitido aprender sobre o objeto estudado em uma dimensão sensorial e individual, ampliado o alcance do que está proposto a ensinar e aprender. Visto isso, toma-se a ideia de que, a existência humana e toda sua história registrada, quando vista pela dimensão estética, proporciona uma visão mais ampla e permite experienciar o que foi vivido, guiado pelas vivências do sensível e do racional em colaboração. Ao reconhecer-se a capacidade cognitiva da arte, torna-se necessário admitir que ela produz um tipo específico de conhecimento, irredutível e não substituível por outras formas de apreensão da realidade. A recusa desse conhecimento, que é próprio e exclusivo da arte, implica uma redução significativa de nossa compreensão do real. “A arte proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real” (Konder, 1967, p. 10), assim, negligenciar o desenvolvimento do conhecimento artístico e, portanto, dos estudos estéticos, resulta na perda de uma dimensão fundamental para a constituição de nossa autoconsciência.

2 ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa se desenvolveu pela revisão bibliográfica do tipo narrativa, qualitativa, de tipo documental em que se buscou analisar e dialogar com referenciais que trouxessem os assuntos de educação estética, transdisciplinaridade, valorização da arte educação, na busca por integrar suas teorias ao entendimento de uma estetização da educação através de abordagens transdisciplinares com o respaldo da arte, enfatizando como a intencionalidade pedagógica é necessária para que isto ocorra.

Em um primeiro momento foi realizado um levantamento de pesquisas acadêmicas que abordassem o tema da estética na educação juntamente das linguagens artísticas e a análise desses dados obtidos no banco CAPES (catálogo de dissertações e teses da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) em que se observou um número restrito de pesquisas que conversassem com os objetivos desta aqui trabalhada.

Com esse caminho iniciado, os diálogos seguintes desta pesquisa compreendem como a presença da arte educação no dia a dia da escola pode auxiliar na melhor compreensão da estética para possível efetivação dessa abordagem nas práticas educativas. Ainda que venha a contemplar a arte, este estudo não se limita apenas às práticas docentes voltadas ao ensino desse componente curricular, ou apenas para a interação entre arte e demais saberes, mas também poderá auxiliar para um olhar direcionado ao estético, ao cotidiano escolar de maneira ampla, buscando contribuir para as demais áreas trabalhadas na educação formal, com vista à formação integral e sensível dos educandos, valorizando e reconhecendo como as relações com o mundo em que vive, educando e educador, influenciam, modificam e ressignificam a escola.

O trabalho docente como descrito por Imbernón (2010) é em muitos momentos isolado e solitário, esse isolamento se reforça tanto pela estrutura organizacional das escolas quanto pela estrutura física, que fazem sentir que os professores trabalham de maneira individualizada em suas respectivas salas. Para o autor, é necessário vencer esse isolamento, pois o trabalho colaborativo e coletivo entre os professores é essencial. Algumas instituições escolares já teriam superado essa compartimentação, através de formações continuadas na coletividade, uma formação não somente

voltada para os objetivos da disciplina, como também mudanças na estrutura e na organização (Imbernón, 2010), adequar-se naquilo que a escola precisa.

A estética possibilita como melhor conhecer pelo sensível, as primeiras experiências através dos sentidos, do sensorial, para após isso, levar essas experiências para o racional e então transformá-las em linguagem. Dessa maneira, o que é experienciado primeiro pelo corpo e depois representado por uma linguagem racional se completam, produzindo e criando formas de saberes em diálogo um com o outro, pois, o equilíbrio entre os saberes, emoções e racionalização, traria o humano em seu estado perfeito, sendo a estética, um caminho possível para esse equilíbrio.

A arte desempenha um papel decisivo na humanização, pois age como mediadora entre os impulsos sensíveis e racionais, formando a sensibilidade e afastando o indivíduo da “selvageria” ligada aos instintos brutos, pois por meio do impulso lúdico, a arte harmoniza natureza e razão, permitindo que o sujeito desenvolva liberdade interior e capacidade de convivência. Assim, a educação estética torna-se condição essencial para que o ser humano se eleve da mera impulsividade e alcance uma existência verdadeiramente humana (Schiller, 2002).

Mesmo os conhecimentos do mundo iniciados no campo sensível, não prova ser todo o conhecimento humano fruto das relações sensíveis, para conhecer é preciso tanto a experiência com a realidade empírica e também a razão.

Marx (2004), ao analisar a realidade concreta da sociedade industrial e técnica, da qual a contemporaneidade é desdobramento, problematizou justamente como essa organização social restringe as múltiplas formas de compreensão do indivíduo sobre o mundo e sobre si mesmo, logo ao seguir em outro sentido da existência, em uma visão de sujeito unilateral, o desenvolvimento integral da pessoa, no que se abarca física, intelectual, afetiva e culturalmente, na qual a educação dos sentidos promove a emancipação humana por tomar posse,

do seu ser universal de uma maneira universal, portanto, como homem total. Todas as suas relações humanas com o mundo, isto é, ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, que são imediatos na sua forma enquanto órgãos comuns são, na sua relação objetiva, ou seu comportamento diante do objeto, a apropriação desse objeto. A apropriação da realidade humana, a maneira como esses órgãos se comportam diante do objeto, constitui a manifestação da realidade humana (Marx, 2004, p. 108).

O sujeito omnilateral é o indivíduo que desenvolve de forma plena e integral suas capacidades humanas, superando a formação unilateral produzida pela divisão social do trabalho na sociedade do capital como a conhecemos. Esse sujeito mobiliza diversas competências, práticas, intelectuais, estéticas e políticas, porque encontra condições sociais que possibilitam seu desenvolvimento total.

Marcuse (1973) problematizou a unidimensionalidade, em que a sociedade industrialmente desenvolvida opera para integrar e neutralizar a oposição em diversos níveis, criando um universo unidimensional, em que o pensamento crítico é suprimido e as possibilidades de transformação qualitativa são restringidas. Essa sociedade industrial desenvolvida se torna "mais rica, maior e melhor" (Marcuse, 1973, p. 13) e, apesar de sua produtividade, é contraditória como um todo. Essa contradição aparece porque, embora altamente eficiente, ela opera por meio de ações automatizadas e repetitivas, que reduzem a capacidade crítica dos sujeitos e enfraquecem a reflexão sobre o próprio contexto social.

A dualidade marxiana, burguesia e proletariado, sofreram alteração em sua estrutura e função, unidas por um interesse predominante na preservação do *status*, e não parecem mais ser agentes de transformação histórica de acordo com a reflexão que já data mais de cinco décadas (Marcuse, 1973, p.16). De forma geral, o conceito de unidimensionalidade descreve a tibieza de uma forma de vida, raciocínio e comunicação em sua complexidade e habilidade de identificar e manifestar conflitos e possibilidades além do convencional. Esse fenômeno pavimentou o caminho para um mundo restrito. A sociedade inflige "uma mutilação da mente e do corpo" (Marcuse, 1973, p.192) aos indivíduos, de maneira não acidental, mas sim um processo social. Desse exposto, salienta-se, o indivíduo total, omnilateral, é o oposto do fracionado pelo racionalismo produtivista do capital. Fica a aparência de que a realidade é trabalho e consumo, com carência de humanismo, de comunicação entre pessoas, de pouco diálogo.

Trabalhar a partir do conhecimento obtido pelas experiências estéticas, vai ao encontro do que expôs Paulo Freire (2003), que diz ser através do diálogo entre educando e educador que se aprende, porque é dialogia, diferente de aprendizagem imposta. É na troca com o outro que a leitura de mundo se firma, no sentir o mundo e o mundo vivido em relação estética.

Para dialogar é preciso ouvir o outro, e na educação formal é preciso que o educador ouça o educando, assim, conhecê-lo, e então promover uma educação em conjunto com as experiências já vividas, as relações homem-mundo serão subsídios para constituição de saberes que serão seus temas geradores (Freire, 2003). Fica posto como a educação estética, logo o a educação pelo sensível, pode gerar melhora na compreensão do conteúdo programático curricular por parte do educando.

Com esse conhecimento, cresceu a necessidade de investigação que partisse do ponto em que o conhecimento humano surge a partir da relação entre o mundo sensível e nossas realizações intelectuais pela razão, do experimentado de forma corpórea, por meio dos sentidos e da linguagem, para decodificar essas experiências pelo intelecto.

Com isso, a presente dissertação promove reflexões e análises sobre o saber produzido na escola, a fim de entender como utilizar as linguagens artísticas em práticas educativas para uma educação estética na educação básica, com o objetivo específico de analisar a arte presentificada nas aulas regulares por meio de citações e imagens disponibilizadas nos materiais, além do que é entendido como o viés da cultura atual, na qual elementos do *pop* também estão presentificados e incorporados na cultura contemporânea (Profeta; Santos, 2023). Assim, este trabalho se apresenta como contribuição à reflexão sobre prática de ensino e, também, formação de professores, que possa conectar o ensino a uma educação que se pretende estética a partir das linguagens artísticas como elementos do estudo, para melhor compreensão de uma educação humanista e humanizadora trabalhada a partir das produções culturais mais acessadas pelo público discente e também docente, que em algumas situações, podem ser o exercício mais elaborado sobre a realidade histórica trabalhada na escola, em diferentes abordagens.

Em relação à minha formação, trago como modelo análise a produção historiográfica francesa da primeira metade do século XX, quando ocorreu o encontro da História com a Cultura e essa passou a ser elemento agregador da reflexão, porque a subjetividade humana é parte importante da construção do ser.

Ao trazer o exemplo da escola dos *Annales*, revista pensada à luz dos anais da História, buscamos compreender e exemplificar como essa quebra do isolamento pode ocorrer e gerar resultados positivos para os processos de ensino e de aprendizagem, ampliando a visão dos historiadores dessa escola para além do ensino

de história, levando esse ensino para as demais ciências presentes na educação escolar.

A relevância do que foi trabalhado pelos historiadores desta escola para a presente pesquisa se encontra no diálogo que buscamos fazer entre Arte e demais áreas de saber, enfatizando a importância e a valorização dos conhecimentos estéticos e sensíveis que a arte pode trazer e relacionar com saberes concretos (Schiller, 2000). Os *Annales* buscaram salientar a História não apenas como uma área de se conhecer o passado da humanidade, mas uma área de estudo, em que se mantém seu caráter de compreender as sociedades durante o tempo, porém agregando características das ciências sociais, em que através da História busca-se mais do que a compreensão, se há a possibilidade de compreender soluções.

Pensar a história em diálogo com o presente, unindo-a às outras áreas do conhecimento, de maneira interdisciplinar, foi o trabalho feito pelos teóricos franceses na primeira metade do século passado, a partir de 1929, no que ficou conhecido como Escola dos *Annales*, que buscavam uma inovação na escrita da História, entendido à época pela equipe como alijada às condições materiais do dia a dia das pessoas. O conhecimento do passado estava atrelado ao factual, ao objeto, no que fica de fora a percepção das pessoas, a recepção subjetiva do objeto, e como o estado de coisas é retrabalhado pelo público.

Marc Bloch (1886-1944), foi um dos historiadores a idealizar a chamada escola dos *Annales*, que conheceriam a história por *nouvelle histoire*, a qual mudaria a perspectiva do historiador sobre o objeto de estudo. “A história continua fiel à tradição: ela ainda é o estudo dos homens, das sociedades humanas no tempo” (Reis, 2000, p.82), mas com a perspectiva das ciências sociais sobre o objeto de estudo, porque agregou o humano no tempo à duração dos fenômenos estudados. Esse tempo da *nouvelle histoire* é explicado por Bloch “como uma realidade concreta e viva, um *élan* irreversível, que é ao mesmo tempo continuidade e descontinuidade” (Reis, 2000, p.83) e, com esse novo entendimento de temporalidade na história, a visão do que se estuda foi mudada para o historiador, então esclarecido de que estudar a realidade social é parte determinante para a compreensão do processo histórico, o que abarca diferentes leituras, da história em diálogo com as demais ciências.

Com isso, abre-se mais um meio para trazer a realidade do educando para ser questionada nas origens históricas de seus problemas, o que pode fomentar

questionamentos, para que o mesmo compreenda seu cotidiano, seu contexto histórico, as razões de ser como é e como poder lidar com as diversas possibilidades que encontrará ao longo da vida. Ao auxiliar o educando nesse processo, entendemos que a escola, enquanto lugar do coletivo, criará uma relação estética com seus estudantes.

O cotidiano, aqui compreendemos como “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente” (Certeau, 1996, p. 31). Certeau, (1996) enfatiza que o homem comum é capaz de reinventar seu dia a dia por meio de diversas formas, encontrando brechas e escapando das imposições que tentam moldar seu comportamento. Essa criação cotidiana acontece através do que ele chama de “artes de fazer”, que seriam táticas de resistência que modificam tanto os códigos quanto os objetos, permitindo que cada indivíduo ressignifique o uso e o espaço à sua própria maneira.

Neste momento, concede-se às práticas, o valor de objeto teórico, e assim o autor procura formas de diferenciar os modos de agir, investigando estilos particulares de ação. Seu objetivo é justamente construir uma teoria das práticas, desenvolver formas de pensar o cotidiano dos consumidores, partindo do princípio de que essas práticas são táticas por natureza.

De Certeau (1994) apresenta o cotidiano como o momento que se constitui o espaço em que indivíduos comuns atuam de forma criativa, desenvolvendo estratégias de uso e ressignificação diante das imposições dos sistemas hegemônicos. Mesmo limitados pelas estruturas existentes, esses sujeitos, que estão à margem do poder institucional, mobilizam práticas e modos de agir próprios, subvertendo os usos prescritos e produzindo sentidos singulares. Assim, por meio dessas "artes de fazer", reinventam o mundo à sua maneira, mostrando que a vida diária é também um terreno de resistência e criação.

Após essa exposição, encontra-se a pergunta: como uma educação estética alcançada pela transdisciplinaridade contribui para a formação integral do educando? Com isso, dialogar sobre como um ensino estético através da transdisciplinaridade pode auxiliar em melhor entendimento das abordagens de diferentes saberes.

2.1 Metodologia

A partir do interesse em estudar a relação entre Estética e Educação, a metodologia adotada na pesquisa é a revisão bibliográfica do tipo narrativa, inserida em uma abordagem de pesquisa qualitativa de tipo documental. O objetivo central desse percurso foi analisar e estabelecer um diálogo com autores que abordam a educação estética, a transdisciplinaridade e a valorização da arte-educação, visando integrar essas teorias à prática pedagógica humanizadora.

A metodologia não se limitou à teoria, incluindo a análise de relatos de práticas educativas vivenciadas pela própria pesquisadora em redes municipais e privadas, além de relatos de outros docentes citados na literatura. Esses relatos foram utilizados para demonstrar as possibilidades de aplicação da educação estética e dialógica no cotidiano escolar.

O trabalho utiliza um arcabouço teórico que une a filosofia estética de Friedrich Schiller (2002), focada no equilíbrio entre razão e sensibilidade pelo impulso lúdico, à pedagogia dialógica de Paulo Freire com os temas geradores e leitura de mundo. As vivências da autora contribuem para a prática educativa voltada à ação discente, a partir de John Dewey (1978). Outros autores como Leandro Konder (1967), Adolfo Sánchez Vázquez (1978, 1999) e Francisco Imbernón (2010) também fundamentam a análise sobre o olhar estético e a formação docente. Com isso, buscou-se compreender como a arte enquanto linguagem de aprendizado pode romper a rigidez dos componentes curriculares e promover uma formação integral que não separe o racional do emocional.

Para os relatos de experiência foram analisados e descritos aqueles vivenciados e produzidos em aula da própria pesquisadora, visando compreender como a prática docente valorizou os conhecimentos diversos dos estudantes e como essas aulas e práticas foram construídas no coletivo, a partir do diálogo entre a professora e os discentes, considerando suas opiniões, preferências e o espaço para utilizarem juntamente do novo conhecimento que se buscava construir aqueles já pertencentes a eles, fossem os conhecidos em ambiente escolar ou extraclasse.

Esses relatos foram selecionados para análise, não dos resultados obtidos pelos estudantes, mas sim toda a construção da prática docente na entonação de relato de experiência, não sendo uma pesquisa que envolve outros seres humanos além da presente pesquisadora. Também foram escolhidos pois, exemplificam a teoria em ato, demonstrando a potência da estetização para a prática do professor,

ênfatizando a experiência prévia do educando como um fator facilitador para as preparações de atividades, aulas e avaliações do docente.

A produção dessas aulas e práticas da pesquisadora resultaram em um diário de campo utilizado para analisar a própria prática docente e compreender em que momento os estudantes demonstravam maior interesse ou compreensão das atividades propostas. Com o diário de descrição foram selecionadas aquelas aulas e práticas que envolveram mais os estudantes em sua produção, ou seja, aquelas nas quais foram percebidas as experiências estéticas e os fatores de interesse dos estudantes como centro nascente da prática docente e com elas analisar como foi a prática da professora e o quanto isso impactou em sua formação e futuras ações didáticas, além da própria percepção de com quem estava dialogando e como prolongar esse diálogo com confiança em ambos os lados.

As turmas selecionadas para as análises das aulas foram escolhidas também pelo tempo de convivência. As aulas descritas como realizadas no ensino fundamental anos finais foram realizadas em salas que já tinham aulas de arte com a professora por aproximadamente um ano e meio, sendo apenas o projeto realizado com o fundamental anos iniciais com um tempo de proximidade mais curto. O que percebemos com essa diferença de convivência é que mesmo com turmas novas, o docente pode realizar atividades transdisciplinares com os estudantes, porém a maior valorização estética do educando requer diálogo, que é construído com o tempo de relação de ambas as partes.

Com o ensino fundamental anos finais as propostas da pesquisadora mantêm o seu foco na valorização e inserção de conhecimentos e atividades que já era conhecido ser de interesse ou aproximar de gostos das turmas, enquanto a atividade desenvolvida nos anos iniciais tem ênfase na transdisciplinaridade e o trabalho docente compartilhado.

Os pontos centrais da proposta metodológica de relatos de experiência partem da ideia de que não existe neutralidade absoluta na pesquisa. O pesquisador não é um observador distante, mas alguém participante do processo, devendo assumir a escrevivência (Evaristo, 2020), conceito que valoriza a escrita ancorada na história de vida, na formação e na ancestralidade de quem pesquisa, como um gesto de honestidade intelectual. Nesse contexto, o objeto de pesquisa não se limita ao grupo de pessoas envolvido, mas compreende a ação realizada por elas em seu

ambiente natural, o que exige uma relação de proximidade entre sujeito e objeto de estudo. Ainda assim, essa aproximação não dispensa o rigor metodológico. Para que o relato tenha validade científica, é necessário seguir diretrizes claras, como a descrição minuciosa da coleta de dados, por meio de observação participante e diários de campo, e a explicitação da lógica interna que orienta a análise.

A proposta também enfatiza o alinhamento entre teoria e prática. Isso significa que a perspectiva teórica adotada deve estar em sintonia com a maneira como o pesquisador interage com os participantes e interpreta os fatos. Por fim, o relato de experiência apresenta um roteiro de escrita, funcionando como um instrumento de checagem para organizar a escrita, como a introdução, métodos, revisão narrativa da literatura, relato e conclusões.

Em síntese, busca transformar o que muitas vezes é visto como uma simples narrativa em um instrumento fidedigno de construção do conhecimento, capaz de mitigar incertezas e aproximar a academia da sociedade por meio de evidências estruturadas (Antunes, 2024).

A fundamentação pedagógica para estas experiências se sustenta em três pilares. O primeiro sendo a aprendizagem que significa em que o uso de temas presentes no dia a dia dos discentes, como redes sociais, o *Hip-hop* em uma aula específica, aparelhos celulares, como subsunçor, ou seja, um conhecimento específico preexistente na estrutura cognitiva do educando o qual permite que o mesmo dê significado a um novo conhecimento (Moreira e Masini, 1982). O segundo podemos definir como o Impulso Lúdico como Ponte, em que a ludicidade e a arte funcionam como o suporte que permite a transição segura da impulsividade natural para a autonomia ética, harmonizando o corpo e a mente (Schiller, 2002). Por último, a Superação da Unidimensionalidade, assim a educação estética combate a unidimensionalidade da sociedade industrial, que impõe uma mutilação da mente e do corpo através de processos automatizados. A arte introduz a contradição e o pensamento crítico necessários para romper com esse automatismo (Marcuse, 1968).

Para uma análise além das experiências da própria pesquisadora, foi realizada busca no catálogo de dissertações e teses da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES)¹, com as palavras-chave “educação e estética”.

¹ Busca realizada em 18 de abril de 2024.

Foram encontrados 287 trabalhos para a área de Educação. A se considerar os anos de 2021, 2022 e 2023, a busca resultou em, respectivamente, 22, 24 e 25 trabalhos entre teses e dissertações. Em seguida, restringindo a busca para pesquisas envolvendo educação estética no ensino de história com o auxílio das artes, com as palavras-chave, “educação estética, ensino de história e arte” o resultado da busca reduz para apenas uma dissertação, no ano de 2023. Após essa ação, foi feita a busca apenas com os termos “ensino de história e arte”, que trouxe três resultados, sendo cada um de um ano, 2019, 2020 e 2023.

Pela escassez de resultados, foi percebida a necessidade de especificar a linguagem artística e restringir menos as datas das pesquisas. Com a nova busca, junto ao termo “ensino de história”, foi incorporado uma linguagem artística por vez, resultando em 19 ocorrências com a palavra-chave música, cinco com teatro, nenhum com artes visuais e dança. Uma nova busca com as palavras-chave “arte-educação e interdisciplinaridade” foi realizada, encontrando quatro resultados. Posteriormente, em uma nova busca em CAPES², obteve-se uma troca nos termos utilizados, sendo “arte e transdisciplinaridade”, do qual resultado de uma tese na área de Educação. Dentre essas buscas, foram selecionadas dez pesquisas entre teses e dissertações.

Tabela de resultados das buscas no catálogo CAPES

Ano	Palavras-chave	Nº de Trabalhos	Tipo de Pesquisa	Observações
Geral	educação e estética	287	Teses e Dissertações	Total geral na área de Educação
2021	educação e estética	22	Teses e Dissertações	Recorte por ano
2022	educação e estética	24	Teses e Dissertações	Recorte por ano
2023	educação e estética	25	Teses e Dissertações	Recorte por ano
2023	educação estética, ensino de história e arte	1	Dissertação	Pesquisa específica com arte e história
2019	ensino de história e arte	1	Teses e Dissertações	Resultado da combinação ampla
2020	ensino de história e arte	1	Teses e Dissertações	Resultado da combinação ampla

² Busca realizada no dia 01 de abril de 2025

2023	ensino de história e arte	1	Teses e Dissertações	Resultado da combinação ampla
Geral	ensino de história + música	19	Teses e Dissertações	Pesquisa com linguagem artística específica
Geral	ensino de história + teatro	5	Teses e Dissertações	Pesquisa com linguagem artística específica
Geral	ensino de história + artes visuais	0	–	Nenhum trabalho encontrado
Geral	ensino de história + dança	0	–	Nenhum trabalho encontrado
Geral	arte-educação e interdisciplinaridade	4	Teses e Dissertações	Resultados da nova abordagem temática
Geral	arte e transdisciplinaridade	1	Tese	Nova busca com alteração nos termos
Geral	Seleção final de pesquisas	10	Teses e Dissertações	Selecionadas para análise na pesquisa

Tabela criada pela autora

Iniciamos com Pinto (2008) em sua dissertação intitulada “Quem Dança um Conto aumenta um Ponto: Uma Abordagem Educacional do Romantismo para crianças com o Balé Gisele”, na qual investigou o papel contemporâneo do balé, motivada pela transformação da autora como arte-educadora e professora universitária. Percebida a necessidade de atualização no ensino de dança clássica, especialmente no contexto do balé de repertório, que é um espetáculo de dança que conta uma história completa, através de coreografias divididas em atos e cenas, a autora propõe uma abordagem pedagógica que valorize a arte como expressão histórica. Ela busca despertar nos estudantes a compreensão do balé como uma ferramenta para explorar contextos sociais e históricos, por meio da experimentação estética e da apreciação de obras clássicas. Um projeto prático de remontagem coreográfica do balé Gisele foi realizado com estudantes, com foco na apresentação para crianças, demonstrando o potencial do balé como meio de transmitir conceitos como o Romantismo. O objetivo final é contribuir para um programa atualizado que promova uma abordagem interdisciplinar e eficaz do ensino de dança nas escolas. A pesquisa procurou auxiliar para a demonstração de como as linguagens artísticas são capazes de contribuir para o ensino de história, algo que será abordado na dissertação em desenvolvimento.

Macelloni (2009) em sua dissertação “Arte/Educação na aula de História: um espaço na construção da consciência ambiental”, procurou promover a consciência ambiental nas aulas de História, por meio da conexão da história ambiental com o currículo escolar. Ao lançar mão de obras do pintor Benedito Calixto, estudantes do ensino médio foram guiados a expressar visualmente suas interações com o meio ambiente. Após intervenção, seguindo os princípios da arte/educação, os estudantes demonstraram novas compreensões sobre o meio ambiente, refletidas em suas criações artísticas. A análise qualitativa revelou que as experiências de arte/educação enriqueceram as aulas de História e contribuíram para a conscientização ambiental dos estudantes. Esse trabalho usou da linguagem artística para a construção de um conhecimento que vai além das aulas de Arte, assunto que será abordado na dissertação.

Em sua dissertação “Contando o mundo do meu jeito: O ensino de arte como potência na interdisciplinaridade e a relação com as demais áreas do conhecimento”, Corrêa (2022) explorou a relevância da arte no conhecimento humano e sua subestimação na educação, utilizando e apoiado nas leis educacionais. Com uma abordagem reflexiva e narrativa, investiga as interações da arte na educação e defende sua valorização como componente fundamental no desenvolvimento dos estudantes e profissionais da área. A pesquisa visou promover uma compreensão mais ampla e valorizada do lugar da arte na educação contemporânea. Essa pesquisa enfatiza a valorização da arte e seu potencial na educação, que será enfatizada também na dissertação presente.

Serenato (2008) em dissertação intitulada “Aproximações interdisciplinares entre Matemática e Arte: Resgatando o lado humano da Matemática”, aborda a associação entre matemática e arte, destacada a necessidade de interdisciplinaridade na busca pela unidade do conhecimento. A pesquisa, de característica ensaísta e epistêmica, visa identificar pontos de contato entre esses componentes curriculares, no intento de romper com os preconceitos comuns sobre sua relação. Argumenta-se que tanto a matemática quanto a arte são formas de conhecimento e expressões da criatividade humana. A autora buscou demonstrar um pensar e agir interdisciplinar livre de impressões adiantadas, sem análises. Ao abordar o uso da arte em conjunto com a matemática, a autora destaca o impacto da interdisciplinaridade, seus obstáculos e benefícios, algo que buscamos representar também na pesquisa.

Em outra dissertação do campo das ciências exatas que aborda a interdisciplinaridade com o componente curricular Arte, “O planejamento e o desenvolvimento de práticas interdisciplinares de e entre professores de Artes e de Física”, se concentra na Formação Inicial e Permanente de Professores, por Tonini (2022), no objetivo de promover uma relação interdisciplinar pouco comum entre Física e Arte. Dividida em duas fases, a pesquisa investigou as concepções e motivações dos futuros educadores em relação à integração entre as duas áreas e desenvolveu intervenções nos cursos de formação inicial para explorar essa aproximação. Na segunda fase, ocorreu uma formação permanente para valorização dos saberes e promoção do planejamento conjunto de práticas entre Física e Artes. Os resultados indicam o potencial do trabalho colaborativo entre docentes, mas também destacam desafios na implementação de propostas interdisciplinares em sala de aula, o que ressalta a importância da formação contínua e de políticas públicas para apoiar práticas inovadoras na educação.

Em sua tese, Souza (2018) buscou compreender como a experiência sensível e o manejo agroecológico da terra podem inter-relacionar-se para fundamentar uma práxis pedagógica transformadora, criativa e ecológica na educação formal. Com base em uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora, a pesquisa explorou atividades do projeto “Agroecologia nas escolas públicas” em duas instituições de Paranaguá (PR), durante 2018-2019. A análise de dados revelou que a abordagem agroecológica, integrada à educação sensível, permitiu aos participantes reconhecerem as dinâmicas ambientais e sociais da produção de alimentos, incentivando uma reflexão crítica sobre sustentabilidade. Compreende-se que a práxis transdisciplinar envolvendo Educação Ambiental, Arte e Agroecologia tem o potencial de transformar a percepção dos participantes sobre o mundo e promover uma relação mais harmoniosa com o ambiente e os outros.

Ainda sobre a interdisciplinaridade no ensino e sua relevância, Ribeiro (2022) em sua dissertação “Nem só de História vive o Ensino de História: a trajetória em busca da interdisciplinaridade no CEEP Professora Lourdinha Guerra (Parnamirim-RN)”, se baseia nas reflexões de Bondía e nos pensamentos de Delgado e Ferreira sobre a história do tempo presente, valoriza a experiência docente e suas produções didático-pedagógicas, conectando-as com outras áreas do conhecimento. A análise incluiu o diálogo com a didática da História de Rüssen, explorando a ligação entre

presente e passado, e abordou noções de consciência histórica. Quanto à interdisciplinaridade, discutiu perspectivas encontradas também na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Passos (2023), na dissertação “O ensino de História e os desafios para uma Educação Estética através da Arte”, trouxe a proposta de um ensino de História embasado na educação estética, integrando arte como fonte histórica e elemento formativo. Critica o modelo educacional atual por sua homogeneidade e tecnicismo, destacando a dicotomia entre razão e emoção ainda presente nas práticas escolares. Nessa pesquisa, discutiu o papel da estética e da arte na formação humana, adotando o método de estudo de caso para investigar como os professores de História do Centro Educacional Santo Antônio têm incorporado as linguagens artísticas em suas práticas de ensino, visando promover uma educação estética no contexto da educação básica.

Em nossa pesquisa, também abordaremos a importância da estética na educação, para um ensino de história através do sensível, com o auxílio das linguagens artísticas.

Franco (2015), em sua tese “A Arte na construção do conhecimento no ensino Escolar Fundamental”, busca identificar como diferentes expressões artísticas de Uberaba, como pintura, literatura, escultura e arquitetura, podem ser utilizadas na construção do conhecimento no Ensino Fundamental, fornecendo subsídios para práticas interdisciplinares. A metodologia inclui estudos bibliográficos, observação e análise das expressões artísticas em instituições culturais abertas ao público na cidade, além de registro fotográfico e análise de propostas teórico-metodológicas de arte-educadores, enquanto as criações artísticas locais são categorizadas em Arquitetura, Escultura, Pintura e Literatura. Em sua pesquisa, valoriza a arte como material para construção de conhecimento, assim como também buscaremos demonstrar através da pesquisa.

Em dissertação intitulada “Educação estética e o corpo dançante na escola”, Steil (2021) destaca como a dança, sob o viés da educação estética, potencializa experiências sensíveis na escola, utilizando a metodologia A/r/tografia. Os resultados indicam que a dança, ao ser trabalhada esteticamente, e não apenas buscado as execuções técnicas, permite uma experiência mais profunda e significativa, contribuindo para uma consciência corporal mais sensível e integrada nos estudantes. Os conceitos de Schiller (2002) e Dewey (1978), que também estarão aqui presentes, embasaram a discussão sobre educação estética, experiência e dança, ressaltando a

importância do equilíbrio entre razão e sensibilidade na formação dos estudantes. Em nossa pesquisa também buscamos apresentar a importância do equilíbrio entre razão e emoção no ensino, com o suporte da estética para uma aprendizagem integrada, que contribua para uma visão de mundo mais completa para os estudantes.

Com essas pesquisas, é possível ver a importância da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, educação estética e também do baixo número de pesquisas relacionando o ensino com uma abordagem estética pelas linguagens artísticas para um ensino pelo sensível e aprendizagem pela experiência estética e, também, para que o estudante possa construir uma visão de mundo mais completa, sem separar, durante o processo de aprendizagem, a emoção da razão, em função de que acreditamos, dessa maneira, aprender faz sentido porque significa.

Diante desses trabalhos que abordam a educação estética no ensino, e em conjunto com a arte, a presente pesquisa se justifica pela história da arte estar interligada com a história da humanidade, quando compreendemos a arte como uma realidade social, existente junto ao humano, um meio que esse humano encontra para representar sua realidade, e entender a arte como um produto da relação entre ser humano e mundo, uma representação da época em que ocorre,

[...] pois não há descoberta científica ou produção artística sem que existam condições materiais e psicológicas favoráveis ao seu aparecimento. Elas sempre se apoiam em acontecimentos anteriores, inscritos em um processo histórico (Buoro, 2000, p.82).

Assim, através das colaborações da Arte com demais saberes trabalhados na escola, compreender como possa ocorrer contribuição para melhoria do aprendizado. Vemos relevância por valorizar o olhar estético para o ensino de forma ampla com a utilização das linguagens artísticas, o qual foi percebido no estado da questão ser assunto pouco abordado em pesquisas, dado o pequeno número de trabalhos, como trazido acima. Assim, através dessa dissertação, oferecer a professores e pesquisadores um olhar estético colaborativo à formação de professores, de maneira transdisciplinar com a Arte.

Para esta pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos: objetivo geral de compreender como o desenvolvimento de um olhar estético nas práticas educativas pode favorecer a formação sensível dos educandos, e como objetivo específico, compreender o lugar da Arte, enquanto linguagem de aprendizado para uma educação estética de maneira transdisciplinar a fim contribuir para a formação docente.

2.2 A escolha da transdisciplinaridade

Neste contexto, tomamos como referência o Manifesto da Transdisciplinaridade de Nicolescu (1999), que apresenta as definições e as principais distinções entre transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, que se diferenciam principalmente em seus objetivos e finalidades. Embora ambas ultrapassem os limites das disciplinas convencionais, o motivo por trás dessa superação é distinto.

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como a aplicação de métodos de uma disciplina a outra. O autor oferece exemplos como o uso de técnicas da física nuclear na medicina ou a aplicação da lógica formal no direito.

Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer; b) um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física-matemática (Nicolescu, 1999, p.16)

Apesar de explorar essas trocas metodológicas, a finalidade da interdisciplinaridade, assim como a da pluridisciplinaridade, ainda se mantém voltada para a pesquisa dentro dos limites de cada disciplina. De outro modo, ainda que os métodos sejam transferidos, o objetivo final permanece no aprofundamento ou na geração de conhecimento dentro do universo de determinada ciência na matriz escolar. Nicolescu (1999) afirma que, no seu terceiro nível, o da criação de novas disciplinas, a interdisciplinaridade contribui para o que chama de "*big-bang* disciplinar" (Nicolescu, 1999, p.16), ou seja, para a proliferação e especialização das áreas de estudo, ainda que haja uma conexão entre elas. Já a pluridisciplinaridade é definida como "estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo" (Nicolescu, 1999, p.15) esse método de pesquisa traria algo à mais para a disciplina ofertada, mas este estaria "a serviço apenas desta mesma disciplina. Em outras palavras, a abordagem pluridisciplinar ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade continua inscrita na estrutura da pesquisa disciplinar" (Nicolescu, 1999, p.15).

Por outro lado, a transdisciplinaridade, se refere àquilo que está simultaneamente “entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (Nicolescu, 1999, p.16). Seu propósito é distinto, pois parte da compreensão de que para entender o mundo contemporâneo, é cada vez mais necessário articular diferentes saberes. Nesse sentido, a busca por uma visão unificada do conhecimento se torna um objetivo imperativo nos tempos atuais. A tentativa de compreender o mundo e a busca pela unidade do saber transcendem os limites de qualquer disciplina isolada ou da mera articulação entre elas, que ainda operam dentro do horizonte disciplinar.

A confusão que pode ser feita entre essas abordagens, inter, pluri e transdisciplinar ocorre porque todas elas ultrapassam, de certo modo, os limites das disciplinas, indo além do que cada uma propõe de maneira isolada. No entanto, Nicolescu (1999, p.17) destaca que essa confusão é prejudicial, pois oculta as finalidades distintas dessas três perspectivas. Assim, enquanto a interdisciplinaridade visa a transferência de métodos entre as disciplinas para enriquecer a pesquisa disciplinar ou gerar novas áreas de conhecimento, a transdisciplinaridade busca operar entre, através e além das diferentes áreas do saber na matriz escolar, com o objetivo de compreender o mundo atual e alcançar a unidade do saber, algo que, segundo o manifesto, não pode ser alcançado dentro dos limites das abordagens disciplinares convencionais. A transdisciplinaridade é vista como uma necessidade, diante da crise gerada pela fragmentação das disciplinas, e da urgência de uma nova visão de mundo, baseada na multiplicidade dos níveis da realidade

A estrutura descontínua dos níveis de Realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo complementar a esta. A pesquisa disciplinar diz respeito, no máximo a um único e mesmo nível de Realidade; aliás, na maioria dos casos, ela só diz respeito a fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Por outro lado, a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas, mas complementares (Nicolescu, 1999, p.16)

Tanto uma abordagem transdisciplinar quanto uma interdisciplinar, compreendemos que agregará para os processos de ensino e de aprendizagem e aqui traremos uma exemplificação de como a interdisciplinariedade pode ser um caminho para uma melhor compreensão do conteúdo programático, porém como esta pesquisa enfatiza a necessidade da educação dialógica (Freire, 2003) para que o educando com a vida também dialogue, a transdisciplinaridade traz esse olhar da educação escolar para além da escola e para uma compreensão do mundo como um todo, ao contribuir para afastar a segregação que tanto ocorre no ambiente educacional. Porém, também compreendemos que por estruturas e formações continuadas e específicas para tais abordagens serem ofertadas aos docentes com baixa recorrência, a interdisciplinaridade seja um caminho, um trajeto inicial para chegar a uma abordagem transdisciplinar, pela sua facilidade de aplicação no cotidiano escolar.

Compreendemos que para uma abordagem transdisciplinar, seria essencial um trabalho em conjunto entre todos os professores no momento de preparação das aulas e escolha de conteúdos, porém tal programação torna-se frágil quando dependente de baixo número de membros.

O professor tem um conteúdo e uma sequência didática a cumprir a determinação de currículo e material didático, o qual muitas vezes pode limitar determinada prática. Em decorrência das demandas e em alguns momentos, pela falta de uma formação continuada para tal atividade, o docente se encontra em ao mesmo tempo que percebe a necessidade e os potenciais das interdisciplinaridades e transdisciplinaridades sem tempo ou caminho para o exercício dessas práticas.

2.3 Educação e tempo histórico: um olhar a partir dos *Annales*

A consolidação da interdisciplinaridade como princípio estruturante da investigação histórica transformou profundamente o campo da história no século XX. De acordo com a análise desenvolvida por Reis (2000), esse movimento está ligado à tradição dos *Annales*, que reposicionou a escrita da História em relação às demais ciências humanas e redefiniu seus modos de produzir conhecimento porque passou a dialogar, aproximar-se das humanidades a fim de melhor compreender a passagem

do tempo histórico também pelos elementos de cultura, o que remete ao fazer humano de acordo com a realidade vivida, diferente da busca exclusiva por itens isolados ou estanques, como meramente a posse de um nome, uma data ou um lugar.

O item 1.2, a seguir, apresenta essa transformação, explicitando sua relevância epistemológica e pedagógica e articulando-a às competências formativas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente as habilidades destinadas ao Ensino Fundamental, por isso o vínculo com aquela, então novo fazer em escrever sobre história, que viu a necessária aproximação com diferentes saberes a fim de melhor composição na reflexão.

A essa visão de agregação de abordagens para melhor construção de saberes, retomamos o movimento da historiografia francesa nos anos 1920, no qual, como já apresentado, inquietou-se com a visão de escrever sobre história iluminada pelo pensamento positivista, de cerne empírico, e que levou esse espírito para a redação factual da história. Ao agregar as demais humanidades, aqueles pesquisadores trouxeram para a escrita da história a episteme da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, da Arte, para poder pensar as pessoas que compuseram contextos passados, diferente da explicação pautada em fatos ou objetos.

Para maior entendimento de como a História, assim como as demais ciências podem ser vistas em diferentes perspectivas, e o que isso pode desdobrar no ensino, buscamos o movimento historiográfico da Escola dos *Annales* como base de conhecimento, que ao incorporar métodos das ciências sociais à História, trabalha com uma perspectiva interdisciplinar.

À Emergência da Interdisciplinaridade na Tradição dos *Annales* (Reis,2000) aponta que representou um ponto de ruptura com modelos historiográficos anteriores ao introduzir a interdisciplinaridade como eixo central da análise histórica. Em vez de reduzir o trabalho do historiador à mera narrativa de eventos, essa abordagem enfatizou a necessidade de construir objetos complexos, formular problemas interpretativos e recorrer a diferentes técnicas e conceitos das ciências sociais. Essa perspectiva ampliou o escopo da história ao integrar referenciais provenientes da sociologia, geografia, economia, antropologia e demografia. Tal integração não se dá pela busca de um método unificador, mas por meio de trocas constantes entre disciplinas que compartilham um foco comum: a compreensão do ser humano em sua dimensão social, cultural, econômica e espacial. Dessa abordagem surgem áreas

híbridas, como história econômica, história social, geo-história e história demográfica, que ampliam e aprofundam as possibilidades de investigação.

À medida que a interdisciplinaridade se tornou uma referência metodológica consolidada, a prática historiográfica também foi transformada. Reis (2000) destaca que a *nouvelle histoire* incorporou uma postura investigativa ampliada, caracterizada pela produção de análises densas e diagnósticos mais abrangentes sobre os fenômenos sociais. A história passa, assim, a operar não apenas como explicação do passado, mas também como instrumento de compreensão das dinâmicas sociais presentes.

Esse deslocamento metodológico redefiniu o papel do historiador, que passou a lidar com fontes e dados a partir de múltiplos referenciais, articulando temporalidades diversas e problemáticas transversais. A história deixou de ser um campo fechado e assumiu o estatuto de ciência social entre outras, marcada por uma circulação contínua de conceitos e técnicas.

A relevância desse enfoque interdisciplinar torna-se mais evidente quando se articulam tais pressupostos às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As habilidades EF05HI01 — “identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado” — e EF05GE02 — “identificar diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios” — explicitam a necessidade de que o ensino favoreça a compreensão integrada entre história, geografia e cultura.

A abordagem interdisciplinar em historiografia trazida por Reis (2000) contribui diretamente para essa finalidade ao enfatizar que fenômenos culturais, territoriais e sociais podem ser mais bem compreendidos quando analisados por meio de múltiplos referenciais. Assim, essa integração possibilita que os estudantes compreendam como culturas se formam, como ocupam espaços e como desigualdades emergem das relações entre grupos e territórios.

A perspectiva interdisciplinar inscrita na tradição dos *Annales*, representa uma revolução metodológica no campo da história (Reis, 2000). Sua inserção no contexto educacional brasileiro, sobretudo à luz da BNCC, revela um potente instrumento de formação crítica e cidadã. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, a história amplia sua capacidade interpretativa e contribui para que estudantes compreendam a complexidade das relações culturais, territoriais e sociais que moldam a realidade.

Tais apontamentos trazidos por Reis (2000) corroboram com as perspectivas já trazidas por Burke (1992) ao observar que, a partir de 1968, a escola sofreu uma fragmentação, perdendo suas especificidades por causa de sua enorme influência e sugere que o movimento está se dissolvendo, em parte, como resultado de seu sucesso. Os termos "escola" e "paradigma" estão perdendo sentido, pois muitos pesquisadores, tanto internos, que redescobrem a política e a narrativa, quanto externos, adotaram suas abordagens. Entre as contribuições duradouras, ele destaca a expansão territorial e temática da história, ligada à colaboração interdisciplinar, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais.

Em suma, Burke (1991) vê a Escola dos *Annales* como um empreendimento coletivo que, apesar de suas tensões internas (como o conflito entre determinismo e a liberdade da ação humana), ofereceu um conjunto de obras notáveis e expandiu de forma permanente o que se considerava possível na prática histórica. Ele conclui que, em razão dessa revolução, a historiografia jamais será a mesma, ao dizer que de sua

perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. [...] Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais (Burke, 1991, p. 98)

Trata-se, portanto, de um paradigma que não apenas transformou a produção acadêmica, mas também se alinha às demandas pedagógicas contemporâneas, promovendo uma educação capaz de formar sujeitos sensíveis à diversidade, atentos às desigualdades e críticos de sua função na sociedade.

Inerente ao cotidiano, a história da humanidade é perpassada pela cultura que se pratica e vive. Quando a instituição escolar se empenha em conhecer a realidade do educando e valorizar suas relações com o mundo além escola, seu contato com a realidade em sua forma concreta, auxilia o educando à compreensão e melhor leitura dessa realidade, o ajuda e se situar no mundo, e assim, a escola estabelecerá uma relação com o “universo temático” de seus educandos (Freire, 2003).

A esse respeito é que consideramos a relevância dos pensadores dos *Annales*, porque

Se a história tradicional enfatizava o evento e o que ele significa, a mudança, o tempo curto, o que a levava a fixar-se no Estado [...] Os fenômenos econômico-sociais são abordáveis “cientificamente” porque se repetem, são mensuráveis, quantificáveis, seriáveis, empiricamente verificáveis. [...] A *nouvelle histoire* se quer mais sincrônica e procura estabelecer os laços entre esses eventos visíveis e não exclusivamente políticos, com a sua base profunda, sua duração invisível (Reis, 2000, p. 83).

Por essa justificativa, dos fenômenos econômico-sociais se repetirem, que a história do passado foi pensada a se conhecer de maneira dialética com o presente. Será por conhecer melhor o tempo mais distante que o entendimento do mais próximo, o presente, pode acontecer porque então, é mais fácil sua problematização, diferente do que seja dado como pronto, naturalizado, o que na realidade, foi historicamente construído.

Aproximar os estudantes de sua realidade histórica para compreender o mundo, demonstra uma preocupação com as relações do estudante com o meio, como o lugar é visto, sentido e percebido, o que fortalece a relação estética entre o educando, a escola e sua história. Para tanto resgatamos o pensamento de Bloch (Reis, 2000) que apresenta o método retrospectivo, o qual já existira antes da proposta feita pela escola dos *Annales*, para que o indivíduo possa filiar-se ao que o tempo, pelas mãos e saberes humanos, foi historicamente construído, e assim, para além da história como componente curricular uno, porque os demais saberes se relacionam, afinal, as produções das demais ciências se deram no tempo, em resposta à situação em que se vivia.

A partir dessa maneira de retrabalhar o conhecimento sobre o passado, o qual foi construído por pessoas e de acordo com possibilidades culturais pertinentes a esse passado, entendemos a relevância dessa construção para as demais áreas de conhecimento trabalhadas dia a dia na escola.

Pensar e trabalhar interdisciplinarmente, com a colaboração da produção de arte e da cultura, ora entendida como atenção às produções artísticas, principalmente os produtos acessados por dispositivos digitais e aqueles oriundos das mídias, como cinema, videogames e demais ofertas correlatas, defendemos que possa gerar melhor aproveitamento dos diferentes conhecimentos trabalhados com e pelos estudantes.

Entender, conseguir situar-se, aprender a conviver com sua história e as diversas situações vividas, se aproxima de Freire (2003) com a busca pelo conteúdo

na realidade vivida pelo estudante, visto que primeiro se vive o mundo e depois o vive pela palavra.

Trabalhar para que o educando compreenda sua realidade histórica implica conhecer a origem dos problemas vividos, sendo o passado a origem que explicará a trajetória do processo, mas, “não basta conhecer o começo ou o passado de um processo para explicá-lo. Explicar não é estabelecer uma filiação. O presente guarda uma certa autonomia e não se deixa explicar inteiramente pela sua origem” (Reis, 2000, p. 85).

A relação estética, pautada na experiência sensível, na relação do humano consigo mesmo, para a facilitação desse ocorrer, necessita de uma identidade, na qual o sujeito consiga reconhecer-se e estabelecer a filiação dita por Bloch (Reis, 2000) e, dessa maneira, apontamos, corrobora a abordagem freireana já apresentada.

Será nessa busca pela identificação, a filiação entre sujeito e história que é pensado o suporte da arte, na busca para compreender como a linguagem artística pode ser um objeto de estudo auxiliar para a relação estética entre educando e demais áreas do saber.

Foi na busca da compreensão das proximidades e das diferenças entre o humano do passado com o do presente que residiria a preocupação do historiador Jacques Le Febvre (Reis, 1994), que buscou na história do passado problemas iguais ou parecidos aos enfrentados contemporaneamente para assim ver as soluções de outrora e quais se aplicam na atualidade. Para ele, a história começa com a surpresa, o espanto do historiador em relação a um acontecimento, com perguntas, na procura por qual era o problema enfrentado no passado, a fim de compreender os acontecimentos históricos registrados.

Para os historiadores que idealizaram o movimento que veio a ser conhecido por Escola dos *Annales*, a forma tradicional de se fazer e ensinar História, até então, era predominantemente da transmissão. Nessa abordagem, o historiador trabalhava apenas como um transmissor de informações registradas por sociedades anteriores, tratando os documentos como simples fontes de conhecimento factual, sem aprofundar-se nas causas dos acontecimentos, nos desafios enfrentados, nas soluções adotadas e nas conexões entre o passado e o presente. A proposta dos pensadores dos *Annales* era incorporar o pensamento crítico na leitura desses

vestígios – como jornais, objetos físicos ou elementos culturais – ampliando a compreensão científica sobre a sociedade.

Essa perspectiva também impacta diretamente na prática do historiador-educador. Ao trabalhar o passado de forma crítica, é possível estabelecer relações mais condizentes com a realidade e as contradições vividas pelo educando. O conhecimento histórico, nesse sentido, ultrapassa a função de mera transmissão documental e se torna uma ferramenta para compreender o presente, o que defendemos, é do ponto do qual a Educação deve partir, da realidade vivida, para assim se reconhecer como agente histórico e perceber como questões já enfrentadas pela humanidade no passado refletem no contexto atual, influenciam aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da vida cotidiana.

O problema dessa história tradicional se encontrava nesse caráter de recolhimento documental, em que era narrada e não realmente explicada, seguindo uma ordem linear e irreversível dos fatos, criando o sentido de narrativa. Tal construção, a qual exige contextualização, porque sempre presente, deve ser explicitada pela leitura das entrelinhas, de questões subjetivas, em vez de apresentar o fato isoladamente, essa foi a dicotomia que impulsionou a interdisciplinaridade já apresentada. Os problemas que geraram a situação narrada, estavam apenas como um suporte para a história, mas sempre mantidos velados, sem pormenorizações, sem investigações para compreendê-los.

A estrutura narrativa da história tradicional sintetizava todos os seus pressupostos filosóficos: o progressismo linear e irreversível, que define o epílogo que dá sentido à narração; o seu caráter "acontecimental" que, "recolhidos" dos documentos criticados, ficariam sem sentido se não fossem incluídos em uma ordem narrativa; a história política, diplomática e militar, que é constituída por iniciativas, eventos, decisões, que constituem uma trama que favorece a narração, a disposição "objetivista" do historiador, que recolhe os fatos dos documentos e, imparcialmente, os põe em uma ordem sucessiva, que é dada objetivamente pela cronologia, através da narração (Reis, 2000, p. 74).

A história-problema enfatiza como a narrativa tradicional da história, apenas exibidora de fatos torna-se inviável. O historiador escolhe seu objeto de estudo no passado, mas o questiona na situação presente, para assim compreender a atualidade através do que já se viveu. "O historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. Ele reconhece que não há história sem teoria" (Reis, 2000, p. 74). Ao romper com o caráter meramente descritivo do passado, a

história é convertida em teoria, episteme, reconhecida como conhecimento científico, ao explicitar problemas e levantar hipóteses então, uma nova história, conduzida e trabalhada diante de problemas e hipóteses (Reis, 2000).

A essa consideração é se enfatiza o lugar docente, para que possa promover a criação de conhecimento de modo a contemplar a relação sistêmica em que as pessoas vivem, o que elucida que cada novo saber é fruto de seu tempo, e por isso passa a fazer sentido.

2.4 Do conteúdo escolar ao senso comum

Na educação escolar, ao se pensar no conteúdo programático organizado e estruturado a ser seguido, reconhece-se a intenção de sistematizar saberes voltados para o conhecimento escolar, com finalidade pedagógica. A escola, nesse contexto, busca cumprir sua principal função: “viabilizar as condições de transmissão e assimilação dos conhecimentos” (Horn, 2011, p. 67). Contudo, no cotidiano da sala de aula, o conhecimento não se limita ao conteúdo programático oficial. Estão presentes também as vivências, experiências e posicionamentos trazidos por docentes e educandos, que compõem um saber anterior e muitas vezes construído no campo do senso comum.

Esses saberes coexistem e, os saberes oriundos do senso comum antecedem o saber científico, ao conhecimento acadêmico, fazendo da sala de aula um lugar de confronto e diálogo entre diferentes formas de entender o mundo.

A História, em Marc Bloch, é a ciência que investiga o homem em sua trajetória histórica (Reis, 2000), lida diretamente com essas múltiplas perspectivas. Assim, a simultaneidade entre o conhecimento acadêmico e o senso comum não representa uma contradição, mas a própria necessidade da manifestação do trabalho da ciência histórica em seu ambiente de ensino.

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber (Saviani, 2011, p.67).

É justamente nesse entrecruzamento de saberes que a História alcança a função de promover a análise crítica do tempo presente à luz das experiências do passado, reconhecendo o ser humano como agente histórico ativo. Esses conhecimentos apenas estão em níveis diferentes de entendimento entre educando e educador, e essa prática social seria o ponto de partida do processo metodológico em história (Horn, 2011). Aqui temos compreendido o fazer do ensino de história, levar à liberdade, para a transformação social longe daquela transmissão, o que infere na educação enquanto construção de saberes (Freire, 1996).

Desse ponto, é possível aprofundar na visão da pedagogia histórico-crítica para chegar na relação entre ensino e Estética. Fica posta a relação entre esse processo no ensino com os cinco passos ditos por Saviani (2003): o primeiro sendo a prática social como ponto inicial, o segundo, problematização, ou seja, detectar que os conhecimentos são essenciais através de práticas sociais a serem resolvidas e, o terceiro passo é a instrumentalização, como esse conhecimento acumulado e transmitido poderá ser uma ferramenta para auxiliar na solução de problemas entendidos nas práticas sociais. No quarto passo, a transição da síntese à síntese superadora, com as quais educandos e educadores agora podem discutir em condição de igualdade sobre o conhecimento adquirido, levando assim ao quinto passo, retorno à prática social, mas em um nível superador. Agora,

a precariedade da síntese do professor e a compreensão sincrética dos alunos foram superadas, caracterizando um avanço qualitativo de compreensão e posicionamento de ambos, imbuídos de uma nova postura política capaz de interferir nos rumos da História (Horn, 2011, p. 69).

É tomada a consciência de que o educando presente em sala de aula não é apenas o ser empírico, mas sim o concreto, aquele que vêm de inúmeras relações sociais que o constroem como ser, enquanto muitas vezes, o que está no currículo é o ser empírico, ao passo que é pensando nesse ser concreto, vivo, que está à frente, com o qual o trabalho é desenvolvido.

Os conhecimentos prévios do educando devem ser considerados e vistos como válidos, pela importância de suas experiências de vida para a construção de novos saberes no ambiente escolar. “O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta” (Saviani, 2011, p.71) e para isso pensar em quem é esse educando, considerar seus interesses, suas emoções, ambições que nem sempre são definidos pela sua condição social,

situando-o enquanto indivíduo concreto pois, não será sempre que o que a “criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto [...] conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos” (Saviani, 2011, p.71), assim, os conteúdos instrumentais não se distanciam da realidade concreta dos educandos, porque está no

[...] empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2011, p. 76).

Nessa aproximação da percepção de Saviani (2011) com o pensamento de Freire (1996), mostra-se o início em trazer o ensino próximo às experiências estéticas.

Ao pensar em condições sociais do ser concreto para um maior entendimento do conteúdo programático, abre-se a passagem para no conceito de “temas geradores”, elementos que facilitam a compreensão de algo a partir do que já seja posse da pessoa (Freire, 1996). Tais conhecimentos e temas geradores se dão, também, no ambiente além escola, onde a estética relaciona-se ao uso tais temas no *locus* da educação informal, a vida fora da escola e da sala de aula. Essas relações estéticas, além escola, educam através do sensível, e trazer esse sentir para a sala de aula, lugar da educação formal, poderá contribuir para que o educando se aproprie do conteúdo programático, pois, a aquisição, apropriação do saber está ligada ao sentir, gera entendimento no qual cognitivo e emocional estão juntos, e um aprendizado pelo ser por completo, o omnilateral, acontece.

O meio cultural e sua herança são relevantes nesse processo uma vez que a humanidade é ancestral, advém do arcabouço social do qual a pessoa em formação toma contato e introjeta valores, subjetivações e tomada de consciência das carências ao seu redor. A educação acontece durante esse processo que avança ao longo da vida de cada um (Santos, 2021, p. 77).

É notório que o ensino muitas vezes se distancia da realidade do educando no momento em que, enquanto pessoas do século XXI, pode ser complicado compreender a realidade da vida em tempos passados, por estar distante da realidade desses estudantes, que deve ser considerado, crescem em uma cultura muito recente, a perpassada por acessos digitais a diferentes e diversos recursos.

Fazer a aproximação estética entre educando e conteúdo programático, nesse caso, somente através de suas experiências enquanto ser concreto, há a possibilidade de que tal feito não ocorra, e percebida a necessidade dessa aproximação, buscar maneiras outras de, esteticamente, os aproximar. Ao buscar essa aproximação, o docente pode apropriar-se das linguagens artísticas para que o sensível e o cognitivo sejam contemplados no ensino.

Entendendo nessa pesquisa a Arte como área de saber cabível de análises científicas, e ao utilizarmos os historiadores da escola dos *Annales* como exemplos de trabalho interdisciplinar encontra-se possibilidades de dialogar com a Arte de mesmo modo que a história-problema.

3 ESTÉTICA E EDUCAÇÃO

A escolha de Friedrisch Schiller (2002) e sua obra *A educação estética do homem*, surge por acreditarmos que suas ideias de educação estética para formação humana colaboram para a nossa discussão sobre a arte como um instrumento de estudo para a Educação Escolar, em relação com os ideais de educação para formação humana. Obra apresentada no final do século XVIII, Schiller promoveu a reflexão a respeito de como a essência humana, no contexto histórico em que a ciência e a razão eram robustecidas, o que levou o autor a indagar a questão do sensível na educação e transformação do humano.

O autor mostra a educação estética como fator fundamental para formação humana. São descritos três impulsos humanos, que seriam responsáveis por nossas ações e decisões: retrata que podemos ser opostos, num primeiro momento como selvagens, em que os sentimentos imperam sobre os princípios; como bárbaros, em que os princípios destroem os sentimentos e, terceiro, o impulso lúdico, em que tem por objeto o estético, o qual seria responsável pela ligação entre os outros dois impulsos, gerando o equilíbrio (Schiller, 2002, p.29). Para ele, a nossa imagem está refletida em nossos atos praticados, está aí o reconhecimento humano enquanto ser dispostas essas duas versões em um mesmo espaço-tempo. Sua visão mostra as pessoas como seres impulsivos, direcionados por dois impulsos, um sensível e um racional, e essa divisão “afasta de nossa real destinação, podendo a beleza nos recuperar desse duplo desvio” (Schiller, 2002, p.53). Para o autor, esses dois impulsos definem o que é a humanidade, mas que um terceiro impulso, intermediando os dois, seria fundamental, pois os dois impulsos, além de serem extremos, tem suas limitações, um apenas com a legislação e o outro no sensível. Esse terceiro impulso, que foi chamado impulso lúdico, ajudaria o ser humano a aprender a apreciar o belo, na intermediação de ambos, responsável por decisões, ensinamentos, modificações, e ações humanas e, no geral, tornaria tudo isso, eficaz, porque leva ao alcance do principal fruto da educação estética: a formação do homem sensível, e com ele conseguir a educação para a liberdade, de onde o aprendizado passa a significar.

Essa abordagem da linguagem artística como meio de educar o homem para a liberdade, com vistas à educação, é que possibilita vivenciar o lúdico, na possibilidade de encontrar na Arte um meio de apreciar e sentir o belo.

Concordamos com seu pensamento, ao afirmar que a beleza está presente no homem além do físico, para então aprender o belo como necessário, presente nas mais variadas ações humanas, e ligado ao psicológico, ao físico e ao espiritual. O pensamento schilleriano diz que o belo é algo que nos faz sentir, seja positiva ou negativamente, uma parte importante no processo de entendimento e pertencimento do mundo, assim, através da beleza é que o homem encontraria o equilíbrio entre seus impulsos. “Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (Schiller, 2002, p.91). Deixamos claro que a abordagem à beleza quer dizer à experiência entre o humano o belo sentido, desencadeador de sensações, por isso marcador de significâncias nas experiências, o que difere do problema do gosto, que limitaria muito qualquer possibilidade de análise entre o que é agradável ou não, ou simplesmente, bonito ou feio.

O que abordaremos será uma possibilidade da Arte, no ambiente escolar, como um meio de auxiliar nas experimentações do belo para facilitação e melhoria de aprender em função de maior acesso à educação estética. Para fundamentar nossa intenção a respeito da relação educação estética e arte, buscamos Vazquez (1999) que aborda como as relações estéticas surgem da interação entre o ser e o seu meio, que corrobora Schiller (2002), mas também diz serem essas relações influenciadas por seu contexto histórico e tudo que lhe cerca, na possibilidade de alterar de indivíduo para indivíduo, de tempo em tempo e de local para local. Será o suporte para a utilização da arte no ensino de História e, de acordo com o arcabouço da presente dissertação, abrange para as demais áreas do saber, pois sua obra, apresenta a necessidade do homem em produzir Arte, surge e é alimentada, pela capacidade relacionar-se com o mundo e de sentir o mesmo, e a partir das relações, uma possibilidade de representar sua realidade de maneira sensível.

Vazquez (1999) trabalhou a partir da História e de acordo com sua abordagem, pensaremos, problematizaremos, levaremos, sua contribuição para facilitações nas demais áreas do saber. Desse modo, a arte como linguagem para representar a realidade concreta através de experiências estéticas, agora entendida como experiência e conhecimento humano, passível de ser trabalhada para a facilitação do aprendizado.

Konder (1967), mostra como a arte gera saber ligado à sua realidade, e como a arte e o saber estético contribuem para o aprendizado, assim como Schiller (2002) já trouxera a importância desse saber estético para uma relação equilibrada entre homem e mundo, entre os saberes sensíveis e os racionais.

A estética está relacionada com as relações humanas com o mundo, conduzidas pelo sensível e moldadas por condições sociais e culturais, pela realidade concreta do ser, buscar trazer a realidade do educando para a sala de aula, se torna necessário para a realização da educação estética no ambiente escolar (Vázquez, 1999). Fica estabelecida a aproximação com Freire (2003) por seu olhar sobre a estética no educar que se relaciona à busca no conteúdo programático de elementos que possam aproximar os estudantes do que é determinado pelas normativas escolares, para que o aprendizado signifique e daí, gere conhecimento novo.

À prática educativa, para alcançar seu objetivo, o de gerar novos conhecimentos, importa relacionar-se com o mundo do educando, conectar à sua realidade, contribuir para a percepção e compreensão de seu universo temático, buscar por questionamentos e respostas, e com isso se inquietar, aguçar sua curiosidade, partir na busca por respostas, pois

a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação [...]. O que temos de fazer, na verdade, é propor [...], através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores (Freire, 2003, p.86).

Essa busca do conteúdo programático na comunicação com a realidade do educando, preocupada com a sua visão de mundo, colaborativa para que se sinta pertencente de seu meio, nos afasta daquela educação bancária conceituada por Freire (2003), e aproxima de uma educação dialógica, promotora do diálogo entre visões de mundo, diferentes e complementares.

Esta educação nomeada como bancária é descrita como uma educação autoritária, narrativa, operada na transmissão, de imposição de saberes muitas vezes desconexos com a realidade do educando, em que os conteúdos programáticos são trabalhados de maneira impositiva, apenas ditas de forma a despejar o conhecimento do professor para o estudante, transmitir e receber, carente de análise, de curiosidade,

como a ato de encher um pote vazio, tendo o estudante como um recipiente sem vivências anteriores, sem conhecimentos e que apenas estão ali, na escola, para ouvir aos professores e receberem a informação de forma a decorá-la, com ou sem sentido para alguma significação na vida do educando (Freire, 2003).

Uma educação neste molde, bancária, vê o estudante como um mero receptáculo, e “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar” (Freire, 2003, p. 80) e assim, uma educação que poderia fazer com que o estudante tomasse consciência crítica de sua realidade para nela intervir, se torna alienadora, tanto para o educando quanto para o educador, pois sem a dialogicidade, a troca entre educador e educando inexistirá, e se cristaliza a relação de depositante e depósito, o que obsta “a educação e o conhecimento como processos de busca” (Freire, 2003, p. 81) permanecendo, ambos, na mesma situação da “absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência” (Freire, 2003, p.81). A esta exposição, defendemos, fica alijada qualquer possibilidade estética, que possa colaborar com a aprendizagem pelo sentir.

Uma educação que busca conhecimentos, pensamento crítico, reconhecimento de sua realidade para nela conviver e intervir, necessita de diálogo, algo implicado nessa humanidade, porque

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa [...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2003, p.108).

Quando educador e educando dialogam, compartilham a respeito de seu diálogo com o mundo, uma relação que não será restrita apenas para um com o outro. O diálogo está mediado pelo mundo, pelas vivências e experiências, gera novos pensamentos nessa partilha de visões de mundo, trazendo novas reflexões ou aprimoramentos de reflexões já feitas, surgem novas significações.

Freire (2003) reflete sobre inexistir diálogo sem amor ao mundo e aos homens, sem humildade, sem fé nos homens, esperança e um pensar verdadeiro nos seus sujeitos. Não teremos, então, diálogo sem amor à vida, ao próximo, ao mundo, sem o compromisso com o educando. Também sem humildade, ficam divididos estudantes e professores entre inferiores e superiores, sempre ver no outro e nunca em mim, como também descrente no próximo e em mim, descrença em seu fazer e refazer. O

diálogo também não existirá sem a esperança, diferente da esperança de parar e esperar algo, mas “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 2003, p.114) e por fim, sem o pensamento verdadeiro, um pensar que percebe a realidade, um pensamento crítico, pelo qual “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2003, p. 115).

Para esta pesquisa, entendemos a importância da educação dialógica, e como a mesma deve fazer parte da formação do educando. Nesta sociedade contemporânea, de amplo uso de aparato digital e pós pandêmica, contextos não vivenciados por Paulo Freire, a interferência e o uso de ferramentas digitais se tornou recorrente e requisitada pelos educandos como vivenciado pela presente pesquisadora, pode ser utilizado como ferramenta pedagógica, mas, também ser um fator de mudanças para como a educação é feita, do mesmo modo como afeta as relações entre os estudantes e o mundo. As relações estéticas também se modificam, pois se torna possível conhecer aquilo que está distante de sua realidade ao usar um *smartphone*, como a televisão possibilitou no século passado, só que, nesse caso, era apenas um aparelho receptor.

Compreende-se aqui como necessário uma formação continuada para os educadores acompanharem as novas mudanças e as novas culturas que surgem com/no meio digital. Não serão todos os educandos em sala de aula que terão posse de um aparelho digital, seja um *notebook*, um *smartphone* ou um *tablet*, porém com o avanço das tecnologias, as mudanças trazidas em áreas que não se restringem apenas à educação, o acesso ao meio digital, pelas novas gerações, se torna recorrente, devido à curiosidade, popularização de recursos, necessidade dos mesmos para novas profissões que com elas surgiram ou outros fatores de interesse pessoal. É sim visto aqui uma benesse no uso dessas ferramentas, porém, compreendemos que há impactos negativos, tanto para a educação quanto para o diálogo com o mundo e viver a realidade concreta diante dos olhos, e a relação estética estabelecida com essa realidade mundo. Dentre os malefícios, os que podem ser observados em sala de aula são a falta de interesse por aulas que não usem dessas tecnologias, a concentração falha, o interesse que não perdura por muito tempo, a ansiedade que o educando mostra em querer o resultado antes mesmo de executar o processo para nele chegar.

Esses apontamentos podem ser observados e refletidos com Haidt (2024, p.301) que traz uma problemática sobre a transformação radical da infância que ocorreu, especialmente entre 2010 e 2015, levando a uma existência baseada no telefone celular. Este período destacado pelo autor é visto como a Grande Reconfiguração da infância, marcando a perda gradual da infância baseada no brincar, que havia começado antes de *smartphones* e dispositivos digitais trazerem tantas experiências novas e estimulantes, audiovisuais e multimídia, que reduzem o interesse por formas de experiência não baseadas em tela. O *smartphone* é comparado a um cuco que empurra outros ovos do ninho, pois ele expulsa a maioria das outras atividades na vida de uma criança, levando-a a passar muitas horas absorta e imóvel diante da tela (Haidt, 2024, p.108).

Jonathan Haidt (2024) argumenta sobre a presença de telefones celulares em sala de aula pode interferir no aprendizado. Um relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) trazido por Haidt (2024, p.260) reconhece os benefícios da internet para a educação *online* para alcançar populações de difícil acesso, mas, ressalta que há pouca evidência de que as tecnologias digitais aprimorem o aprendizado na sala de aula típica, ou seja, que esses recursos sejam benéficos para uso em sala de aula formal, como a da educação básica. Porém compreendemos que o uso das mesmas ferramentas desagrega ou desauxilia no aprendizado se incorporada de maneira inadequada ou, quando o docente não está preparado para fazer o uso e implementação de tais recursos de modo crítico e formativo. Apenas utilizar uma ferramenta para substituir outra, como por exemplo, deixar os cadernos para usar computadores não será uma maneira de implementar um uso crítico em sala de aula, e sim prejudicará questões como a escrita manual. Essa simples troca, em vez de agregar ou auxiliar no aprendizado, pode ser entendida como um fator que atrapalhe o processo de aprendizagem.

Outros problemas trazidos por Haidt (2024, p.136) ³ estão na “constante fragmentação da atenção [...] mesmo quando os alunos não verificam seus telefones, a mera presença de um telefone prejudica sua capacidade de pensar” e no

³Tradução nossa. Haidt (2024, p.136) “*this constant fragmentation of attention [...] But even when students don't check their phones, the mere presence of a phone damages their ability to think*”

desenvolvimento de habilidades essenciais para o aprendizado, “como autocontrole, foco e a capacidade de resistir às distrações” (Hadit, 2024, p.138)⁴.

Defendemos que uma educação dialógica é necessária, e com isso, a adequação às linguagens das novas gerações, seus costumes, culturas e conhecer seus interesses é necessário para que esse diálogo aconteça.

As ferramentas digitais podem ser um obstáculo para tal diálogo e para a educação estética, uma vez que as relações se modificam e se fazem por meio de novos meios de comunicação, de forma mais abrupta e acelerada, trazendo referências para as crianças e adolescentes que as distanciam de sua realidade. Para um uso favorável dessas ferramentas na educação, tanto o professor, quanto o educando e a escola, devem estar preparados para a implementação dessas tecnologias, ressalta-se, não com o objetivo de substituir uma tecnologia pela outra, mas sim identificar as potências pedagógicas e buscar o uso crítico das mesmas.

3.1 Conteúdo programático e experiências estéticas

O diálogo entre educador e educando deveria se iniciar além do momento em que o professor adentra a sala de aula e de fato fala com os estudantes, inicia-se na busca pelos conteúdos e preparações de aulas, pois as aulas, lugar de experiência, deveriam ser pensadas para as pessoas com quem se fala.

O conteúdo programático, as aulas, as atividades educativas, para uma educação verdadeira, precisam estar em diálogo com o mundo dos educandos, no dizer freireano, suas leituras da vida, e se a aula não dialoga com o educando, tampouco dialogará com o professor com eles. O conteúdo pelo conteúdo está distante da realidade dos estudantes, em função de faixa etária e, também, por tratar-se de Ciência, algo que os estudantes precisam aprender a conhecer para saber. Uma vez que o assunto é incomum, experienciar para saber, sentir e saber pode tornar as abordagens curriculares mais receptivas.

Ficar distante da realidade do educando é negá-la. Aproximar o conteúdo de suas experiências sem contemplá-lo por completo é a negação de um corpo por completo, este que tem “conhecimentos que são da ordem das sensações, que

⁴ *“Include self-control, focus, and the ability to resist off-ramps” (Hadit, 2024, p.138).*

ajudam a formar um fundo (horizonte interpretativo) sobre o qual construímos nosso saber e tomamos nossas decisões” (Hermann, 2018, p. 9) Trazer a realidade para sala buscando um entendimento facilitado por parte do estudante, defendemos não ser o suficiente se o agente da aprendizagem for visto apenas parcialmente, sensível e racional, pois alguns conhecimentos e habilidades fogem da racionalidade, e se encontram no campo do sensível como “sentimentos e as emoções como o amor, a raiva, a mágoa, o ressentimento, a alegria, entre outros, constituem nosso conhecimento pessoal e social necessário para a emergência de princípios éticos” (Hermann, 2018, p.10). A corporeidade constitui elemento fundamental da autocompreensão moral do sujeito, o que acarreta implicações relevantes para as reflexões éticas no âmbito educacional,

A estética envolve os sentidos [...]. Ela põe em ação os canais da sensibilidade, que nos permitem configurar uma realidade que vamos criando, num jogo entre entendimento e imaginação [...] podemos iluminar questões éticas pelas possibilidades contidas no estético, que, ao envolver o corpo inteiro em nossa estruturação de mundo, mostra uma riqueza de elementos e sutilezas que escapam ao cognitivo, ampliando nosso horizonte sensível e moral (Hermann, 2018, p.11).

Por este pensamento, compreende que o estético possibilita conhecimentos que escapam ao âmbito da razão somente.

Uma educação dialógica se faz em conjunto, professor e estudante, “mediatizados pelo mundo” (Freire, 2003, p.116). Será conhecendo com quem falo que poderei falar, através de sua realidade, de sua situação presente, de suas experiências vividas, compreendendo que o educando não será um recipiente vazio pronto para armazenar o conhecimento que o professor depositará, mas sim alguém, com conhecimentos e experiências vividas, dentro de uma realidade social, política e econômica e que através desse repertório já construído dialogará e refletirá sobre o que lhe está sendo trabalhado como novo.

A questão fundamental neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la [...] Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões de totalidade [...] Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (Freire, 2003, p.133-134).

Defende-se aqui que, ao buscar o conteúdo, ou a aproximação do mesmo com a realidade do educando, valorizando seus conhecimentos para com ele dialogar, buscando uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1968) o conhecimento apresentado como novo e que poderia parecer tão distante e desconexo da realidade, não apresentando significação para os estudantes, passa a ser compreendido, agora não mais nos moldes da educação bancária em que o conhecimento seria transferido, mas sim, compreendido, e podendo ser aplicado em sua vida, pois esse conhecimento está relacionado com sua realidade, não mais o distanciando do mundo mas, o fazendo se perceber presente em sociedade, estudante dialogando consigo, professor e mundo. Anuímos com pensadores diferentes, que trabalharam em lugares e com públicos diferente, mas suas exposições convergem para uma educação humanista, e defendemos, estética.

Uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1968) é entendida como praticável através da conexão entre educando e conteúdo programático, tal ligação se inicia na busca por esses conteúdos, que quando feita na realidade do educando, se tornaria mais significativa, por ser conhecido, concreto e cabível em sua vida.

Buscar o conteúdo na realidade vivida do educando é “investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 2003, p.136) e assim, compreender que o conteúdo, mais bem acessado com esses temas geradores, no dizer freireano, existem nas pessoas, nas relações que tem com o mundo. Conhecer esses temas, entender a relação homem-mundo que os educandos têm, exige trocas, pois um indivíduo não pode pensar pelo outro ou no lugar do outro, portanto, aprende-se de maneira significativa.

Dialogia trabalha universo temático e, desse, tema gerador, em razão de que demanda conjunto e trabalho de maneira “interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (Freire, 2003, p.142), desta forma, o educador conhece o educando e com ele estabelece um diálogo, auxilia na criação de meios para o desenvolvimento do olhar crítico desses estudantes, para que possam, com essa devolutiva, refletirem acerca da realidade e assim compreendê-la, porque significou. A partir deste ponto, o indivíduo também conseguirá nela se reconhecer.

3.2 Aprendizagem que significa e o interesse

Aprendizagem significativa, teoria desenvolvida por Ausubel (1968) e posteriormente descrita por Moreira e Mazini (1982) está relacionada com o fato de o conteúdo a ser apresentado para o educando assemelhar-se, fazer sentido junto de algo que já conheça, conteúdo aplicável em sua vida, assim fazer sentido e trazer significação em conjunto com outro conhecimento já adquirido, em que “uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimentos do indivíduo” (Moreira e Mazine, 1982, p. 7), porque essa aprendizagem se torna significativa no momento em que esse novo conhecimento se respalda em conceitos relevantes existentes no cognitivo do indivíduo.

Dois fatores são importantes para que essa aprendizagem significativa ocorra: o que será aprendido pelo indivíduo tem de ter um potencial de interesse, ter valor para si e associável aos seus conhecimentos, além de que, o indivíduo aprendiz deve estar disposto para o aprendizado, disposto para relacionar o novo conhecimento com aquilo que já lhe é conhecido, tornando o novo aplicável em sua vida (Ausubel, 1968).

O segundo fator para a aprendizagem significativa, disposição, foge do controle do educador, a intenção de quem aprende é algo que apenas a própria pessoa pode controlar. Quando o educando tem apenas a intenção de memorizar o novo conteúdo de “maneira arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos ou sem significado” (Moreira e Mazini, 1982, p. 14). Para que haja aprendizagem e compreensão real do que se está em processo de conhecer, o indivíduo deve conseguir ter para si de modo claro os significados e de que modo pode transferi-los, e para que se comprove essa compreensão uma busca pela utilização de “questões e problemas novos e não-familiares e requeiram máxima transformação do conhecimento existente” seria a melhor maneira de evitar uma simulação de uma compreensão significativa Moreira e Mazini (1982, p. 14-15). Nesse ponto, o educando seria capaz de conduzir esse novo conhecimento e transformá-lo em solução para um problema.

A disposição do educando pode estar relacionada a fatores tantos internos quanto externos, e em ambos esses casos, o interesse será afetado e determinante para que o educando se mostre disponível para aprender. Assim, como a

aprendizagem significativa ocorre quando estão disponíveis as ferramentas para que sozinho o educando compreenda e consiga por si próprio transformar o conhecimento e socializá-lo, o interesse também poderá aparecer de maneira natural.

Anterior ao pensamento de Ausubel (Moreira e Mazini, 1982) sobre a aprendizagem significativa, no pensamento de John Dewey apresentado por Anísio Teixeira (Teixeira, 1978) discutiu sobre o interesse na educação, refletindo que o interesse não deveria ser uma preocupação, se o educador e a escola fornecerem as condições que produzem o interesse.

Obtém-se interesse, exatamente, não se pensando e não se buscando conscientemente consegui-lo; mas, ao invés disto, promovendo as condições que o produzem. Se descobirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente. Porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para vir a ser o que deve (Dewey, 1978, p.113).

Da teoria de Ausubel (Moreira e Mazini, 1982) e a fala de Dewey (1978) sobre o interesse, torna-se possível compreender das duas em conjunto que aprendizagem significativa ocorre quando há interesse, mas também do educador, para que da melhor maneira possível, auxilie nesse processo, ao apresentar, as ferramentas necessárias para que esse processo aconteça.

O problema que pode ser encontrado para que isso ocorra é justamente sobre a utilização das ferramentas, recursos que “facilitem a passagem da estrutura conceitual da disciplina para a estrutura cognitiva do aluno, tornando o material significativo” (Moreira e Mazini, 1982, p. 41) o que leva o educador a auxiliar o estudante a assimilar e reorganizar a estrutura da disciplina de forma a atender sua estrutura cognitiva. Para ambos os autores um novo conceito, quando apresentado para o indivíduo, precisa passar pelo processo de reorganização e reconstrução para nesse conteúdo ser encontrado sentido, significação para quem constrói o conhecimento. Neste processo, a nova informação será relacionada com algo já conhecido, que é relevante e presente na estrutura cognitiva do estudante, e nesse decorrer, tanto a nova informação como esses aspectos relevantes “são modificados no processo, porque se trata de uma interação, e não de uma associação” (Moreira e Mazini, 1982, p. 95) assim, se torna passível interagir com ela e a modificar, ganhando novos sentidos e com isso, aprendizagem significativa. Quando encontrado o

significado, utilização de tal para novo conhecimento, o interesse pode nascer de forma natural.

Teixeira (1978, p.17) argumenta que a educação é esse processo de reorganização e reconstrução de conhecimentos, pelo viés de experiências, em que “percebemos mais agudamente o sentido, e com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Entendemos a educação escolar como algo em conjunto com a vida, em que experiências além sala contribuem para uma educação formal, para que o novo e o conhecido aconteçam e interajam, gerando novos saberes.

Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente (Teixeira, 1978, p. 17-18).

Para aprender de forma significativa é necessário interesse pelo que se aprende para nele ver significado e objetivos para interagir e modificar o que já se conhece. Compreende-se que “nosso interesse fundamental é pela vida, aprender significa adquirir um novo modo de agir [...] não somente poderá agir, mas agirá do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça” (Teixeira, 1978, p.31).

A educação escolar, partindo desse entendimento, é influenciada, perpassada pela vida social, pelas experiências obtidas em ambientes alheios à escola, assim como os saberes e experiências escolares refletem e se perpetuam na vida social. A vida social e a experiência dela obtida baseiam-se na comunicação, na transmissão de valores, costumes, crenças, ideias, linguagens, que com o tempo foram adquiridas e acumuladas, comumente trocadas entre os mais velhos para com os mais novos. Atenta-se que, não é apenas uma transmissão unilateral, afinal, trata-se de comunicação, e para que uma comunicação ocorra, ambos os lados, ouvinte e locutor interagem e se modificam, assim, “comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo [...] há assim uma troca, um mútuo dar e receber” (Teixeira, 1978, p. 19).

Quando compreendido que educação é comunicação, reorganização de conhecimentos e experiências, transformação, interação entre o novo e o que já lhe é

conhecido e se tem um significado, entendemos que uma relação social, quando vivida integralmente e participada, essa relação será educativa, mesmo que vivenciada e experienciada em ambiente não escolar, uma educação indireta, informal ou não formal, como uma necessidade da vida social (Teixeira, 1978, p.18-20).

Na história a escola surgiu como lugar de educar segundo normas, a fim de preparar as novas gerações para acesso à vida adulta, por isso a importância, na história, dos profissionais da educação, os professores e “todo um mecanismo para fornecer aquilo que a vida, diretamente, não pode ministrar” (Teixeira, 1978, p.20).

O problema que Teixeira (1978, p.21) aponta, no momento em que essa necessidade é percebida e o sistema educacional se torna necessário, é o esquecimento do por que a escola surge e qual seria a sua função, e em vez de educar, esse ambiente passe a impor para a criança deveres desinteressantes e contraditórios, gera e fornece assim, conhecimentos baseados em ciência, ditos escolares, mas não da vida, cria uma nova sociedade, com conhecimentos específicos que podem não ser significativos para a outra sociedade que conviverá por sua vida, sendo esses conhecimentos desconexos de sua realidade, tornando-se desinteressantes e por criar uma barreira para a aprendizagem significativa, o que se pode dizer, sem estesia, ou anestésico. Para isso, um equilíbrio entre o que se aprende com a vida, com as experiências sociais de forma indireta, não formal e informal com a educação direta e formal, existente nas escolas, “integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida)” (Teixeira, 1978, p.21).

Uma aprendizagem para a vida, ou seja, uma aprendizagem significativa e aplicável pelo educando, a qual possibilite encontrar objetivos e soluções para a vida, Teixeira (1978, p. 33-35) traz cinco condições para sua ocorrência.

A primeira: só se aprende o que se pratica, independe se é sobre uma habilidade ou atitude, só se aprende sobre o assunto mediante a experiência. Nisto problematiza-se que só se aprende com tarefas escolares se tais forem replicadas para a vida, situações tão reais quanto na vida fora da escola; em segundo lugar: defende que apenas a prática mostra-se insuficiente, e a intenção de quem aprende ser indispensável para esse processo, o que corrobora Ausubel (1968), e de que aprender com as experiências quando reconstruídas de forma consciente, agora interfere nos presentes e, assim, também afetarem as futuras. Com o ensino por

experiências, a escola não pode ser um local para a reprodução de ideias e habilidades que só nela interagem, mas sim um local para se aprender o que será importante e interessante para a vida de pessoas em formação, tornando-se um meio real e possível de que a criança possa, com esses conhecimentos, aplicá-los em sua vida e assim, viver para aprender para própria vida; terceiro: aprende-se por associação, “não somente o que se tem em vista, mas as coisas que vêm associadas com o objetivo mais claro da atividade” (Teixeira, 1978, p.35) e complementa esse conceito com a quarta condição: não se aprender uma só coisa, tendo assim que à medida que aprendemos algo, outras mais são ao mesmo tempo aprendidas, mesmo que não estejam elemento central do objetivo da atividade e por último, na quinta condição, Teixeira (1978) diz que toda aprendizagem deve ser integrada à vida, ou seja, toda aprendizagem deve ser adquirida por uma experiência real de vida, em que aquilo que se aprende seja igualmente aplicável para si, com função e lugar real.

O autor critica, “alguma coisa se aprende, seja lá qual for o método” (Teixeira, 1978, p.36) porém isso não significa que esse aprendizado tenha sido de fato significativo e que com ele o educando irá transformar suas experiências vividas com a nova que adquiriu e com ela agir, modificar e resolver o problema quando ele lhe aparecer, podendo este método ser prejudicial, causando uma repulsa pela ação, pois “todo o seu saber é um saber segregado da vida” (Teixeira, 1978, p.36) sem significado em sua realidade, sem utilidade ou replicabilidade, torna-se desinteressante e assim, perde a intenção de aprender por não poder integrar o conhecimento à si, do que emerge a repreensão, “tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida” (Teixeira, 1978, p. 37) e com isso, se o educando percebe a utilização do material ensinado em sua vida, o mesmo pode demonstrar interesse em realizar as atividades que forem propostas pelo professor, quando se fala a mesma língua, quando o saber da vida passa a fazer parte do novo aprendizado que a aula trabalha, e que nesse exercício interdisciplinaridade e transdisciplinaridade colaboram para a composição dos novos saberes.

Mais uma vez, pois, repetimos que a escola tem que repudiar o velho sistema, para adotar como unidade do seu programa a “experiencia” real em vez da “lição”, se é que deseja satisfazer a sua finalidade (Teixeira, 1978, p.37).

Na linha desse pensar, do aprender pela prática da ação é que defendemos a interface dos diferentes saberes trabalhados na escola na relação com a estética,

assim, a promoção da educação estética, por isso a necessidade já apontada há mais de meio século por John Dewey (1978). Experimentar em vez de mecanicamente completar lições é abrir caminho para inquietações do porquê assim se faz, ou do por que era feito aquilo que o modo escolar que se espalhou entrega pronto, descolado da realidade dos estudantes.

Quando a finalidade do conteúdo é encontrada, sabido como pode ser aplicável ao educando fora da escola, volta-se para os ideais dos *Annales*, quando trouxeram estudos de cultura para a História a fim de questioná-la, trabalhá-la como problema. Entendemos como possível esse fazer no cotidiano escolar, porque as Ciências praticadas na escola partiram de inquietações de pessoas a fim de apresentar soluções para necessidades da vida, o que pode ser levado ao estímulo da “curiosidade epistemológica” (Freire, 2015), nascida da necessidade de saber, conceitualmente, aquilo que se dá na prática do cotidiano, no que ressalta Paulo Freire:

O importante é deixar claro não ser a curiosidade espontânea ou desarmada a que viabiliza a tomada de distância epistemológica do objeto com que dele nos “aproximamos” para conhecê-lo. Isto é tarefa da curiosidade epistemológica. É esta que, superando a curiosidade ingênua, se faz mais metodicamente rigorosa. É esta rigorosidade metódica na aproximação do objeto que explica a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. É esta rigorosidade que nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica (Freire, 2015, p. 90).

A busca epistemológica freireana também pode ser estimulada na relação entre a interdisciplinaridade para melhor compreensão da história naquilo que se aproxima do que os *Annales* defendiam, em que não se escolhe, mas sim reúne e busca pela separação daquilo que foi vivido e o que será o conhecimento formal, ou seja “o tempo é uma realidade dada nos fenômenos humanos concretos, consiste em suas durações e ritmos objetivos. Mas esses tempos não se dão à percepção” (Reis, 1994, p.23) e por isso a necessidade da reconstrução teórica da vivência, para que então essa experiência vivida possa interagir com a base epistêmica do ambiente formal, a escola, e com essa interação se modificarem para o encontro do significado, no que se materializa em conhecimento adquirido a partir da simples curiosidade, trabalhada, orientada, para finalmente ser atendida epistemologicamente.

3.3 Do universo temático da criança/adolescente para o conteúdo

O pensamento de Dewey (1978) antecede ao de Freire (2003), o qual corrobora a ideia do primeiro autor sobre educação exigir comunicação. Vale refletir que, Paulo Freire explicitava, originalmente, sua opinião sobre a educação e alfabetização de jovens e adultos, enquanto Dewey (1978) refletiu sobre a preocupação da busca por elementos que os estudantes reconheçam no mundo para poder construir saberes na escola, que Freire, ao olhar para a educação a partir da realidade em que as pessoas viviam, faziam parte, interagiam, nomeou como temas geradores e o diálogo no mundo. A aprendizagem à luz do pensamento freireano trouxe a prática, a vida vivida para a sala de aula, para assim avançar na direção da construção epistêmica.

O universo temático, do adulto e da criança é diferente um do outro, ao pensar que no processo educativo há um professor, adulto, e um estudante em desenvolvimento que, salvo ensino voltado para adultos,

de um lado, um ser imaturo e não evolvido – a criança – e, de outro, certos fins, ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos (Dewey, 1978, p.42).

O mundo infantil é por sua vez mais pessoal, olha para si enquanto ser em constituição, por isso diferente do adulto. A criança, por mais que saiba da existência e importância das leis, elementos de elevada abstração, será nos fatos, na realidade concreta, pela percepção sensorial em que se percebe que “tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo” (Dewey, 1978, p.43).

Ao entrar no mundo da escola, o qual não condiz com o mundo em que se vive, concretude conhecida, a criança passa por uma separação de sua realidade e se vê imersa em inúmeras realidades que, para sua cabeça, naquele momento e como lhe são apresentadas, não lhe pertencem, ou então, não se sente pertencente.

De certa forma, a criança é tirada de seu mundo, que era micro, com suas relações com família, amigos, festas locais, sua cultura e é direcionada ao mundo macro, com umas amostras do passado e outras aprendizagens que não se relacionam com seu presente, aí o estranhamento diante dos novos saberes pautados pelo cotidiano escolar. Ela sai de seu pequeno universo físico conhecido e “é atirada dentro do mundo inteiro, até aos limites do sistema solar” (Dewey, 1978, p.43). Para

a criança, tudo era um só, ainda não havia a distinção consciente do que é apenas um interesse pessoal do que é um interesse social.

3.4 Do universo temático da criança/adolescente para o estético

Para o adulto, torna-se natural a divisão do mundo, pois passou por esse processo na escola e na vida. Com a inserção à educação formal, seu mundo foi dividido, agora seu lugar é com a Geografia, sua fala com as linguísticas, seu desenho com a Arte e passou a conviver com leituras sobre as ciências da natureza e as humanidades.

A prática escolar, de acordo com o currículo como o conhecemos, ocorre na segregação dos saberes, e em alguns momentos, relações mostram-se inexecutáveis. Pode tornar-se natural, mas não é o natural para o humano. Na escola, como problematizado por Imbernón (2010) os saberes, o ambiente e a prática docente são segregados, sem diálogo, divididos de forma que, muitas vezes, não interagirão entre si. O indivíduo cresce aprendendo a naturalizar tal separação de saberes, momentos de usar razão e emoção, o qual fica evidente no ambiente educacional como conhecemos e descrito pelo autor, comparando a atividade dos educadores de interação como uma caixa de ovos, em que cada professor tem seu espaço, dentro de sua ciência, sem estabelecer uma conexão direta com os demais. Fica clara a carência de trabalhar a relação entre os saberes, criar relações lúdicas entre diferentes conhecimentos de diferentes lugares da ciência.

A respeito dessa leitura em individualidades, compartimentada, anuímos com a assertiva que só o apelo à razão, compartimentada dificulta, mas, com o despertar do sensível passa a significar, então no contexto da compartimentação envolver

todos os outros exercícios [que] dão à mente uma aptidão particular e impõem-lhe, por isso, um limite particular; somente a estética o conduz ao ilimitado. Qualquer outro estado em que possamos ingressar remete a um anterior e exige, para sua dissolução um subseqüente; somente o estético é um todo em si mesmo, já que reúne em si todas as condições de sua origem e persistência. Somente aqui sentimo-nos como que arrancados ao tempo; nossa humanidade manifesta-se com pureza e integridade como se não houvera sofrido ainda ruptura alguma pelas forças exteriores (Schiller, 2002, p.109-110).

O homem, em sua essência, estava acostumado com as relações como um todo, sem rupturas, a sua relação com o mundo era emocional e racional, ao passar

pelo sentir para chegar ao racional com os dois, em conjunto, adquirir equilíbrio. A passagem do que se entende pelo “estético para o lógico e moral [...] é, pois, infinitamente mais fácil que do estado físico para o estético” (Schiller, 2002, p.114), porque é a passagem da percepção sensorial para a possibilidade de refletir sobre tal, o que decorrerá, dessa estética para a lógica, a compreensão do lugar do indivíduo no mundo, sob a moral oriunda de um impulso lúdico, estético. É desta forma que entendemos como a estética pode auxiliar na aprendizagem na educação escolar.

Os temas geradores de Freire (2003) pensados no campo do sensível e adequados para o universo do educando, independentemente da idade, evita essa ruptura repentina que o modelo educacional pode causar com a sua realidade vivida. Neste momento, o reconhecimento das experiências trazidas pela criança e adolescente e sua inserção no decorrer do processo de aprendizagem aproximará educando e conteúdo, com a percepção de que os fatos e conhecimentos da criança são de igual natureza dos que irão compor as “matérias de estudo; e o mais importante, que sua experiência já implica às atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina [...]” (Dewey, 1978, p.47).

Schiller (2002) apresentou o estado estético como uma condição em que o indivíduo alcança a realidade máxima através da fruição da beleza, tendo a razão e a sensibilidade em harmonia. Para ele o caminho até a verdadeira liberdade do homem passa pela experiência estética, para ser alcançada pelo desfrute da arte e da beleza. Esta ideia é desenvolvida pelo autor que acreditava que em muitos momentos o ser humano passa por conflitos internos, entre a racionalidade e a sensibilidade, entre o dever e o desejo, o que é sentido e o que se pensa que se deve fazer. Com esse conflito, o indivíduo se alienaria, e seria a partir da arte e da experiência estética, que ele propõe ser possível que o homem alcance um estado de liberdade interior, em que não seria dependente nem de paixões nem regras rígidas da razão, e com isso

o homem capta o mundo sensível de maneira puramente passiva, apenas sente, sendo plenamente uno com ele, e justamente por ser o próprio homem apenas mundo, não há ainda mundo para ele. Somente quando, em estado estético, ele o coloca fora de si ou o contempla, sua personalidade se descola dele, e um mundo lhe aparece [...] a contemplação afasta o seu e faz dele sua propriedade verdadeira e inalienável à medida que o guarda da paixão. A necessidade natural, que o dominara sem divisão de poder no estado da mera sensação, libera o objeto na reflexão [...] Escravo da natureza quando apenas a sente, o homem torna-se o seu legislador quando a pensa. Ela, que o dominava enquanto poder, é agora objeto diante de seu olhar julgador. O

que é objeto para ele nada pode contra ele, pois tornou-se objeto pelo seu poder (Schiller, 2002, p. 125-126).

A relação do pensamento de Dewey (1978) com o pensamento de Schiller (2002) e o de Freire (2003) ocorre no momento em que esses autores entendem que não se aprende uma só coisa por vez, nem somente separando a razão da emoção, corpo da mente. Com a filosofia de Schiller (2002) é possível trabalhar a educação pelo sentir, que é transformador, assim como no entendimento de Freire (2003) e Dewey (Westbrook, 2010).

“Em janeiro de 1896, abriram-se as portas da Escola Experimental da Universidade de Chicago” (Westbrook, 2010, p.22) e com essa escola experimental, foi proposto um modelo educacional em que as crianças e os adolescentes aprendessem a partir daquilo que já tinham e para aquilo que tinham e viriam a ter.

Os exercícios educacionais partiam de atividades cotidianas e corriqueiras no núcleo social daqueles estudantes, que eram separados por idades, e os conteúdos para cada faixa etária era diferente, semelhante ao modelo que é conhecido nos dias atuais, porém a maneira como Dewey (Westbrook, 2010) preocupou-se com o que fará sentido para o estudante, em sua defesa de que a aprendizagem ocorre pelo fazer, na prática, o que nos remete ao que posteriormente Freire (2003) chamaria de temas geradores e universo temático quando pensado originalmente para educação de pessoas adultas a fim de facilitar o processo de alfabetização em sala de aula partindo do que já era conhecido pela vivência, em que encontramos esse cuidado em trazer para a escola uma educação conectada com a realidade do estudante, e que o mesmo veja nela o sentido para a vida e se sinta pertencente do mundo.

John Dewey (Westbrook, 2010) entendia que a vida escolar era distante da vida real dos estudantes, em que nesse ambiente escolar, tinha-se um universo à parte do mundo social, longe dos problemas sociais e das questões familiares. Seu projeto experimental compreendia que a criança deveria ir para a escola e realizar atividades que conhecesse, como “cozinhar, coser, trabalhar a madeira e fabricar ferramentas mediante atos de construção simples; e, neste contexto e como consequência desses atos, se articulam os estudos: leitura, escrita, cálculo, etc” (Dewey, 1896a, p. 245 *apud* Westbrook, 2010, p. 24). O aprender surgiria com e pelos atos, ligados à sua realidade, e não como uma ferramenta à parte.

Não se tinha a preocupação em saber se o conteúdo seria interessante para o estudante, pois para Dewey, a criança compreenderia o porquê adquirir um conhecimento, e dessa maneira “terá grande interesse em adquiri-lo. Por conseguinte, os livros e a leitura são considerados estritamente como ferramentas” (Mayhew; Edwaeds *apud* Westbrook, 2010, p.24). Trazer o estado estético de Schiller (2002) como forma de contemplação do ser por completo para a sala de aula pode ser um fator de interesse legítimo, em que quando apresentada as ferramentas corretas de interesse do estudante o mesmo não é mais uma preocupação do educador, pois acontecerá naturalmente (Dewey, 1978).

Este interesse legítimo surge com o conteúdo programático da aula que têm uma utilidade, no que passa a ter sentido, função duradoura e contínua em uma atividade (Dewey, 1978). As atividades educativas não estariam interessantes para o educando apenas porque algum elemento de seu interesse pessoal foi inserido na atividade, sem visar sua continuidade, causando apenas uma excitação momentânea, um interesse que é despertado por um fator externo ao conteúdo e que logo após pode ser descartado, voltando a tornar a aula menos interessante.

Como dissemos, uma coisa será, por exemplo, tornar números interessantes fazendo-os acompanhar de impressões que costumam causar uma reação agradável; e outra coisa, radicalmente diferente, torná-los interessantes introduzindo-os na vida infantil, quando são meios legítimos de levar avante uma atividade, que se vai por eles efetivar (Dewey, 1978, p.85).

É quando esse saber ganha sentido para o estudante, daí essa efetivação. Daqui retomamos Freire (2003) para introduzir um conteúdo programático no mundo do estudante, com o qual deve-se dialogar. O conhecimento de quem é e como é o mundo do indivíduo com que diálogo se faz necessário para este processo. As experiências e conhecimentos alcançados pelo estado estético da criança e adolescente entram aqui como um desses instrumentos para o interesse legítimo. A ligação do conteúdo a ser ministrado em aula, com o sensível, além de auxiliar na agregação da vida fora da escola com a que se tem dentro do ambiente escolar, também é entendido, que o conhecimento quando feito por um todo do humano, corpo e mente, será significativo (Schiller, 2002).

3.5 Do universo temático da criança/adolescente para o conteúdo – a ludicidade

A agregação entre a realidade do educando além escola com o conteúdo a ser ministrado traria um entendimento em sala de aula equilibrado, em que corpo e mente estariam sendo trabalhados, valorizados, racional e emocional em conjunto para uma educação conscientizadora e assim, adentrar o universo temático do estudante para a identificação dessa pessoa em desenvolvimento no mundo. Aqui defendemos ser a ludicidade uma ponte entre o real e o imaginário, em que o estudante inserido no lúdico possa compreender a realidade, para melhor saber lê-la.

As atividades lúdicas auxiliam, além do fator do interesse do estudante, como também na facilitação da contemplação do ser humano por completo.

A ludicidade proporciona uma relação entre teoria e prática, pois em determinados momentos há a possibilidade de o estudante agir como protagonista no processo de aprender e sentir-se plenamente presente. Nas atividades lúdicas, além de se promover a interação social, há também uma identificação com a vida e com a realidade. Em uma atividade lúdica, é possível imitar o que se observa e aprender sobre si e sobre o mundo, valorizando e contemplando vivências e conhecimentos prévios, adquiridos por meio da interação social (Gonçalves, Henrique e Santos, 2025, p.7).

A ludicidade, enquanto elemento pedagógico, extravasa o simples brincar, assume múltiplas expressões ao longo da vida. Para a criança, pode representar diversão; para o adulto, está associada a práticas distintas, embora ambos compartilhem alegria e realização (Gonçalves, Henrique e Santos, 2025).

“O ato lúdico propicia uma experiência plena para o sujeito” (Luckesi, 2002, p.3) e assim, uma atividade desta natureza, visando o resultado de alcançar o estado estético proposto por Schiller (2002) pode ser realizada através da Arte e como defendido por ele, ser a arte isenta de corrupção, “a arte e a Filosofia não podem ser dominadas pelo arbítrio humano, elas podem ser dominadas no sentido de controle do que deve ser ensinado, mas não pode interferir dentro delas” (Senna, 2017, p.175), dessa forma, pode-se considerar que há possibilidade de controle sobre tais fazeres; contudo, a modificação de sua estrutura não é viável.

A ludicidade no cenário educacional contemporâneo também se manifesta por meio de recursos de tecnologia digital. Ferramentas como jogos digitais, ambientes virtuais e redes sociais podem ser incorporadas às práticas pedagógicas como formas de estimular a criatividade, a busca pelo interesse e a autonomia dos estudantes. A ludicidade se adapta às transformações da sociedade (Luckesi, 2002) e permanece atual na promoção de aprendizagens que se tornam significativas.

Desde os primeiros anos, a imaginação transforma objetos banais em símbolos ricos de significado (Vigotski, 1998). Essa articulação entre o tangível e o simbólico sustenta-se ao longo da existência, permitindo ao ser humano desenvolver a abstração e preparar-se para resolver problemas de maneira criativa e entendendo que o lúdico está para além do brincar, entende-se também que uma atividade que busca a ludicidade será diferente em contextos diversos porque pressupõe liberdades para agir e encontrar soluções.

No contexto da educação escolar a situação imaginária representa uma forma de libertação diante das limitações impostas pela realidade concreta. O brinquedo, por exemplo, para uma criança, funciona como instrumento de acesso às novas realidades em que a imaginação se torna essencial. Dessa forma, crianças e adolescentes permitem-se criar e explorar mundos alternativos, (Vigotski, 1998) favorecendo um ambiente de aprendizagem significativo (Ausubel *apud*. Moreira e Mazini, 1982).

A experiência lúdica, além de promover interação social, viabiliza a aprendizagem significativa ao articular teoria e prática. Quando envolvido em atividades lúdicas, o estudante se percebe protagonista no processo educativo e reconhece a si mesmo como agente do próprio saber (Freire, 1996). É nesse espaço que o conhecimento se conecta com a vivência, que possibilita a expressão de saberes prévios e a construção coletiva do novo. Vigotski (1998) destaca que o ser humano, como ser interativo, aprende as regras do jogo em colaboração com os outros, diferentemente da resolução de problemas procedida de maneira individual. Em função de que a educação se torna

Imprescindível [para] que ela também se proponha a alcançar, de forma empiricamente viável, determinados objetivos de natureza motivacional-afetiva, que permitam responder adequadamente às complexas e variadas demandas sociais atuais. Tais demandas exigem um estudante que seja capaz de apropriar-se do conhecimento por si só, que saiba operar com ele com autonomia, originalidade, flexibilidade e independência, oferecendo enfoques e soluções inovadoras [...] Não basta oferecer aos indivíduos o 'o quê' (conhecimentos) e o 'como' (habilidades); é preciso também oferecer os 'porquês' (valores, motivações, atitudes, estados afetivos) de aprender (Ortiz, 2001, p. 55)⁵

⁵ Tradução nossa: *Imprescindible que ésta se proponga alcanzar también de una forma empíricamente viable, determinados objetivos de naturaleza motivacional-afectiva, que le permitan responder adecuadamente a las complejas y variadas demandas sociales actuales, que exige un estudiante que sea capaz de apropiarse del conocimiento por si solo, sepa operar con*

Adentrar, apropriar-se no universo temático do educando, trazer atividade lúdica para que esse estudante possa olhar para sua realidade de outra forma, é um caminho para que a partir de práticas trabalhadas na ludicidade que se viabiliza a incorporação e reorganização de saberes, ao mesmo tempo em que, diante de situações concretas, torna-se possível identificar problemas e propor soluções em interação com o coletivo e o ambiente. Tais aprendizagens surgem da integração entre conhecimentos recém-adquiridos, repertórios estéticos construídos socialmente e experiências subjetivas, assegurando um processo formativo mediado por distintas dimensões do saber.

O momento em que o docente apresenta para o estudante o porquê do conhecimento e habilidade que serão desenvolvidas em aula, entendemos como o momento no qual o estudante encontra a motivação para a participação das atividades e ser sujeito ativo de seu aprendizado, podendo as atividades lúdicas funcionarem “como uma ponte entre a realidade interior e a exterior, sendo um instrumento para a construção da identidade pessoal” (Gonçalves, Henrique e Santos, 2025, p.10).

Entretanto, para que tais motivações apareçam, Ortiz (2001) enfatiza o objetivo de uma educação para a autonomia do estudante na qual possa compreender-se ser fundamental a investigação das motivações e dos estados afetivos subsequentes, tanto para o estudante quanto para o docente, considerando sua influência nos processos de ensino e de aprendizagem.

O autor exemplifica as motivações, sendo elas de caráter intrínseco e/ou extrínseco. “Por motivações intrínsecas, entendem-se aquelas que estão relacionadas à natureza e à essência da atividade em questão, sendo o fator determinante para que a atividade educativa seja concluída com êxito” (Ortiz, 2001, p.60) ⁶ e as motivações extrínsecas são aquelas que, “embora não correspondam exatamente à

éste con autonomía, originalidad, flexibilidad e independencia, aportando enfoques y soluciones novedosas [...] No basta con ofrecerle a los sujetos el qué (conocimientos) y el cómo (habilidades), sino que hay que ofrecerles, además, los por qué (valores, motivaciones, actitudes, estados afectivos) debe aprender (Ortiz, 2001, p 55).

⁶ Tradução nossa: *Por motivaciones intrínsecas se entienden aquellas motivaciones que se corresponden con la naturaleza y esencia de la actividad en cuestión, pues constituyen el factor determinante para que la actividad educativa llegue a feliz término (Ortiz, 2001, p.60).*

natureza e à essência da atividade docente-educativa, desempenham um papel de apoio e estímulo necessários para a sua realização” (Ortiz, 2001, p.61)⁷.

Essas motivações extrínsecas, que não são necessariamente de mesma origem da atividade, podem ser encontradas na ludicidade. Algumas áreas de conhecimentos, quando trabalhadas em sala de aula, tendem a utilizar atividades lúdicas mais do que outras, por exemplo, as linguagens, tanto artísticas, quanto em língua portuguesa e estrangeiras, que tem algumas de suas atividades respaldadas na literatura e apresentam, com maior frequência, exercícios que permitem o desenvolvimento da criatividade de maneira mais livre do que nas áreas das ciências exatas, que entendemos como áreas também abertas à criatividade e possibilitadoras do trabalho do lúdico, pois tais circunstâncias dependem da prática docente mas, áreas estas que ao longo da vida escolar dos estudantes, pode vir a trabalhar o raciocínio lógico dos educandos de maneira mais distanciada de suas relações afetivas.

Ortiz (2001) defende que o conceito de motivação tem como um de seus principais componentes estruturais os estados afetivos, sendo assim, muitas das motivações, para o autor, partiriam do campo emocional. Com esse posicionamento, o autor compreende que conhecer motivações específicas pode auxiliar sobre quais estratégias educativas utilizar para benefício de cada estudante e assim atender especificidades e suas motivações.

Uma vez formadas as diferentes motivações específicas que facilitam a expressão da criatividade[...] estas possibilitam um melhor desenvolvimento do processo educativo em geral e, em especial, do processo de ensino-aprendizagem (Ortiz, 2001, p.67).⁸

Fica clara a noção humanista de seu pensar, em acordo com o arcabouço epistêmico ora estudado, em Schiller e os pensadores do século XX que contribuem para o esclarecimento do que seja a aprendizagem que significa. Nesse arcabouço epistêmico é necessário que se aborde a ludicidade e o brincar.

⁷ Tradução nossa: *No obstante, no corresponderse exactamente con la naturaleza y esencia de la actividad docente-educativa, desempeñan un papel de apoyo y estímulo necesarios para la realización de ésta* (Ortiz, 2001, p.61).

⁸ Tradução nossa: *Una vez formadas las diferentes motivaciones específicas que facilitan la expresión de la creatividad [...] estas possibilitan un mejor desenvolvimiento del proceso educativo em general y em especial del proceso enseñanza-aprendizaje* (Ortiz, 2001, p. 67).

Kishimoto (1995), compreende o brincar como uma linguagem expressiva fundamental para a criança, capaz de integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Segundo a autora, as atividades lúdicas, além de possibilitar a aprendizagem de conteúdos, também contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo. Será na prática educativa atravessada pela ludicidade que se revela o prazer intrínseco do aprender.

As interações simbólicas proporcionadas pelo ato de jogar e pela convivência com o outro fazem com que o sujeito experiencie uma sensação plena de humanidade e transformação (Luckesi, 2002). A ludicidade, assim, não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um caminho que permite ao ser humano acessar, desde a infância, um modo de conhecer e de ser no mundo, e de acordo com o exposto, faz-se necessário a relação com a estética.

4 A ESTÉTICA, A ARTE E A LUDICIDADE

4.1 A estética da arte

A estética, e a partir dela, o fazer estético, é pensada aqui como uma dimensão para a integração e participação do estudante perante o mundo, existindo assim, uma necessidade de fazer estético, voltado ao sentir, nas práticas educativas.

Vázquez (1999) diz ser ingênuo aquele que não conhece a Estética e exemplifica com diferentes visões sobre esse tema na arte para compreender como a experiência estética pode ser libertadora. Um de seus exemplos trata como um espectador letrado nas artes, o qual teria conhecimentos sobre Arte e diversos movimentos artísticos, frequentador de museus e mostras artísticas, vendo assim a estética como “abstrata, cega para a arte que se agita e se movimenta para onde quiser” (Vázquez, 1999, p.12), assim, não interpreta a arte como um reflexo da realidade ou como uma possibilidade de adquirir conhecimento e gerar reflexão sobre a essência do sentir humano sintetizada na obra de arte, apenas a vê como um objeto de apreciação para lazer.

Dessa maneira, segue com as diferentes visões e mostra como cada uma dessas pessoas poderiam atacar a estética e tê-la como irrelevante, como um crítico de arte, o qual seria juiz “obrigado a julgar cada obra sem poder recorrer a nenhum código” (Vázquez, 1999, p.13), com uma visão única para cada obra, sem poder se repetir, ou o filósofo, que por mais que a estética tenha sido objeto de estudo da Filosofia por séculos e refletida por pensadoras e pensadores, pode ser vista como “uma ciência que fala de algo inexistente, carece de objeto próprio, pois ‘a arte’ ou ‘o objeto estético’ são expressões às quais não correspondem um relativo” (Vázquez, 1999, p.15), no que defendemos, reside no sentir.

Quando o expectador, ingenuamente, se depara com uma obra de arte está sob influência da estética, acrítica ou criticamente, pois o humano vive sob valores e normas e, assumido o estado crítico em contato com a arte, sem a vê-la apenas como algo fútil, dispensável, pode-se através dela, sair do estado de ingenuidade.

Se lhe é demonstrado [...] que experiência estética ou a prática artística não são algo supérfluo, um adorno em nossa existência, mas sim um elemento vital em toda a sociedade, uma necessidade humana que exige ser satisfeita, não será por isso um valor em si, mas sim o de um conhecimento de algo necessário para o homem; tão necessário que, ao longo dos séculos,

encontramos a arte executando uma ou outra função nas sociedades mais diversas. Neste sentido, embora a Estética não tenha por que guiar o espectador em cada ato contemplativo, ou o artista em sua criação, pode, sim, contribuir para esclarecer a ambos seus significados estéticos, social, humano. Desse modo, alguma coisa o espectador "ingênuo" tem de ganhar ao recuperar consciência do lugar que ocupa em sua relação direta e imediata com um objeto estético ou com um produto artístico em particular (Vázquez, 1999, p.19).

É de comum senso que a estética estaria ligada ao belo, e assim, a arte, porém de mesmo modo que a vida se adapta e se modifica de acordo com seu tempo histórico, a beleza e sua apreciação estética também. O que era o belo para Platão "perfeito, absoluto e atemporal" (Vázquez, 1999, p.36) difere do que é o belo para artistas e pensadores do século XVIII, em que a beleza não estaria no objeto, mas sim na mente do espectador, não sendo uma qualidade do objeto, mas uma percepção da mente. Se mantiver a beleza como centro da reflexão estética, a própria beleza se definiria como ciência do belo, e a arte apenas uma produção humana de beleza. De mesmo modo a estética não se resume ao belo, já que se faz "um produto de nossa consciência [...] a estética passa a ser um ramo da filosofia" (Vázquez, 1999, p.39).

A relação entre a estética com filosofia e com a arte está em como a arte venha ser contemplada pelo indivíduo e possa gerar novo conhecimento ou reflexão de sua realidade através de seus aprendizados, experiências vividas e seus sentimentos, e como isto pode se tornar um novo conhecimento ou uma identificação e, no que tange o fazer da educação formal, a relação entre conteúdo programático e a realidade do indivíduo. O objeto de arte não é o único elemento de relação estética do homem com o mundo, mas "a função estética é sempre indispensável na arte, inclusive mesmo que possa assumir outros valores e cumprir outras funções" (Vázquez, 1999, p.45).

A arte, como um produto humano, está passível das interferências do contexto histórico em que será produzida, porque se trata de

uma forma de conhecimento da realidade, uma forma de reflexão que traz à tona as contradições internas da sociedade. A arte não é simplesmente uma cópia do mundo, mas a representação profunda e total das relações sociais e da realidade em sua essência. Ela não se limita a imitar a realidade superficial, mas busca capturar suas contradições, suas tensões e seus conflitos, revelando a verdade oculta sob a aparência das coisas (Lukács, 2000, p. 72).

Está destaca a importância da categoria da totalidade, no que é possível depreender que a arte não pode ser vista apenas como uma representação fragmentada ou superficial da realidade, mas como um reflexo da totalidade das

relações sociais, com isso, implica que a obra artística, ao refletir a realidade, ou representá-la, não se limita a descrever o mundo tal como ele aparece na superfície, porque essa exposição poderá gerar experiência emocional no outro que a lê. Tem o poder de ir além das aparências e de revelar as contradições e as tensões que estruturam as relações sociais. Lukács (2000) se opõe a visões que reduzem a arte a uma simples reprodução ou imitação da realidade. Para ele, a arte, quando verdadeiramente significativa, é capaz de captar a essência das relações sociais. A arte desempenha um papel fundamental no cultivo e na criação dos sentidos humanos, e a sensibilidade humana é criada pela existência da arte e do objeto estético, e considera-se verdadeiramente humana a produção que vai além das necessidades físicas, como a fome ou o consumo de bens materiais, e que se orienta pelas leis da beleza. Essa forma de criar, que aplica ao objeto a medida própria de sua espécie e o configura segundo essas leis, é claramente reconhecida como arte (Marx, 2004), sendo assim, a arte, um fazer integralizante, representante do sensível, por isso alijado da alienação.

A visão de Lukács (2000) sobre a arte como um reflexo crítico da realidade se alinha com as ideias de Freire (2003), defensor de que, assim como a arte, a educação deve ser capaz de revelar as contradições da realidade social e permitir que os indivíduos se tornem conscientes dessas contradições para que possam transformá-las.

A relação entre a arte e a educação, à luz de Lukács (2000) e Freire (2003) está na busca comum por uma compreensão da realidade social, com o objetivo de gerar transformação. Para Lukács (2000), a arte revela as contradições sociais; a educação, na visão de Freire (2003), também deve ser um processo e tomada de consciência dessas contradições, para que os indivíduos possam agir sobre elas.

Deste modo, compreendendo a influência da realidade histórica sobre as produções artísticas e o modo de como a educação irá se estruturar, entendemos que assim como Schiller (2002) entende a Estética como ciência do saber através dos sentidos para que enfim o humano se faça como tal, também compreendemos com Vázquez (1999, p.47) que a Estética é a ciência “de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre”.

Quando compreendemos, com Freire (2003), que o aquilo que escola trabalha deve se relacionar com a realidade do educando, se modificando de acordo com as diferentes realidades históricas, se adequando ao contexto social, econômico, cultural, entendemos que assim se deve fazer com o uso de objetos de arte. Se a arte será utilizada para o auxílio para uma educação estética, também deve estar inserida na realidade do estudante.

A atividade sensorial criadora do homem como artista não forma apenas objetos para o sujeito humano: forma, igualmente, um sujeito especial para os objetos. O objeto, escreveu Marx, “só faz sentido para um sentido adequado” (Konder, 1967, p.27).

A arte, ao ser objeto de escolha para uma prática educativa requer sentido, não somente o sentido da arte perante o conteúdo da aula à ser ministrada, mas sentido para aquele indivíduo que irá à aula e esse lugar como possibilidade no tempo e no espaço para perceber-se participante, agente de sua história. Com isso entendemos que o uso da arte como ferramenta para aproximação do educando com o conteúdo programático também deve dialogar de sua realidade.

Schiller (2002) compreendia a arte como a ferramenta para devolver o homem ao sensível, sendo através dela possível a relação estética entre homem e mundo. Essa relação estética entre homem com mundo e a prática artística “pode ser rastreada nas sociedades mais primitivas” (Vázquez, 1999, p.60) e para que o objeto, a arte, possa ser um objeto estético, essa deve se relacionar com a realidade concreta, ser contemplada, sentida, pois enquanto isto não ocorre, o mesmo somente será estético potencialmente, assim como o sujeito apenas entrará no estado estético quando estabelecer a relação com o objeto, afinal, “o objeto necessita do sujeito para existir, da mesma maneira que o sujeito necessita do objeto para encontrar-se num estado estético” (Vázquez, 1999, p.108).

Mas para que o sujeito se relacione com o objeto, é necessário que esse leitor e leitora do objeto de arte se atente e se interesse por ele, para assim poder entrar em estado estético e com isso compreender a atividade educativa de forma significativa.

4.2 A escolha da arte

O estado estético não se dá exclusivamente no contato entre sujeito e a arte, porém a escolha dessa maneira de comunicar, como uma ferramenta pedagógica para tal feito se dá pelo motivo de ser a arte uma linguagem, um meio de comunicação. Se compreendemos até então a necessidade de a educação ser dialógica, entendemos que o estado estético, além das defesas dos autores apresentados dizerem ser a arte um meio, também assim, compreendemos o objeto, físico, sonoro, tátil, pela arte ser comunicável, daí lançar mão da música, da dança e do teatro para alimentar o processo educativo, para além da limitação do tempo dedicado às aulas de arte *per se*.

É nessa relação que a arte pode trazer, também às demais ciências, através da estética, oportunidades de criação e de desenvolvimentos diversos, assim, encontramos o potencial transdisciplinar da educação estética no ambiente escolar. Em acréscimo a isso, nos apoiamos em Fischer (1987, p.12) para dizer que “a arte tem sido, é e será sempre necessária”.

Aqui voltamos à Schiller (Senna, 2017, p.166) que compreende estar a arte “em contato com a felicidade moral. Quer juntar princípios e sentimentos”. Para Schiller (2002) o ser humano é formado por um estado ético e um natural, em que o primeiro é controlado pelas emoções e o segundo pela moral, pela razão. Compreende então, que a natureza é como uma passagem para chegar à liberdade, do sensível se passa para a razão, e dessa maneira, para harmonia entre emoção e razão, para assim se chegar à liberdade.

Para Schiller (2002), esses dois impulsos são fundamentais para definir a essência da humanidade. No entanto, um terceiro impulso — que age como intermediário entre eles — é essencial, já que os dois primeiros, por serem extremos, apresentam limitações: um está restrito à legalidade, o outro ao campo do sensível. Esse terceiro impulso, denominado por ele “impulso lúdico”, permite ao ser humano desenvolver a capacidade de apreciar o belo, equilibrando razão e sensibilidade. É por meio dele que decisões, aprendizados, transformações e ações humanas se tornam mais eficazes. Dessa forma, o impulso lúdico representa o principal resultado da educação estética: a formação de um ser humano sensível.

O impulso lúdico [...] tornará contingentes tanto nossa índole formal quanto a material, tanto nossa perfeição quanto nossa felicidade; justamente porque torna ambas contingentes, e porque a contingência também desaparece com a necessidade, ele suprime a contingência nas duas, levando forma à matéria,

e realidade à forma [...] ele os harmoniza com as ideias da razão, e na medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos (Schiller, 2002, p.75).

Nessa perspectiva, a construção da dignidade humana no estado ético não pode ocorrer por meio da negação da natureza; a moral não deve eliminar os prazeres da vida, como a alimentação, a sexualidade, a música ou outras experiências sensoriais. Ele argumenta que é inviável viver exclusivamente pela razão, do mesmo modo que é impossível viver apenas pelos impulsos da sensibilidade. A existência exige equilíbrio entre esses dois aspectos fundamentais do ser humano: a razão e a natureza. Diante disso, Schiller (2002) propõe a estética como um caminho conciliador entre esses dois impulsos antagônicos.

Essa mediação gerada pela estética ganha especial relevância quando pensamos na educação escolar. A arte, no pensar schilleriano, assume a função de suporte simbólico para a transição do ser humano do estado natural, guiado pelo instinto, ao estado ético, orientado pela liberdade racional, por isso o amarrar-se da estética com a ética, ao promover pela arte, reflexões sobre a moral humana. Em uma analogia utilizada pelo próprio autor, essa transição pode ser comparada à reforma de uma casa: ao remover uma parede estrutural, é necessário utilizar um escoramento temporário até que a nova estrutura esteja pronta. Do mesmo modo, a arte funciona como esse apoio provisório, que sustenta o desenvolvimento interior do sujeito durante sua transformação moral e racional.

No contexto educacional, esse pensamento reforça a importância de práticas educativas para além da mera transmissão de conteúdos, mas que promovam a formação estética, ética e sensível dos estudantes.

A arte, nesse sentido, mais do que uma linguagem expressiva é colocada como um instrumento de humanização e liberdade. Como destacado por Schiller (2002), é por meio da experiência estética que o indivíduo se prepara espiritualmente para a liberdade, pois nela há uma síntese entre o mundo sensível e o mundo racional. Assim, maior inserção de linguagens da arte na produção escolar, de maneira transdisciplinar, contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos e sensíveis às transformações sociais.

Pela arte você consegue a seriedade das pessoas, o gosto artístico capta as pessoas, enquanto os rígidos princípios as afastam, o gosto as cativa. A nobreza artística acabará por formar o caráter de uma época. Através de uma reformulação interna de pensamentos e sentidos, possibilitados pela arte,

pela educação artística, educação estética, captaremos as pessoas, permitiremos o desenvolvimento do conhecimento, do intelecto (Senna, 2017, p. 175).

Schiller (2002) destaca como a arte é um caminho para o equilíbrio do homem, para encontrar-se como totalidade, razão e emoção, enquanto Fischer (1987) diz ser a arte também um meio para a união dos dois estados apresentados por Schiller (2002), porém não como algo que o homem somente necessita, mas como algo que anseia, que busca. Enquanto indivíduo no mundo ocorre a busca pelo entendimento, pela ciência. Entende o ser humano como ser curioso, à procura de seu “eu” individual na coletividade, e assim sendo a arte “meio indispensável para essa união do indivíduo como o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (Fischer, 1987, p.13).

Corbalán (1994) observa que, infelizmente, os processos de ensino-aprendizagem raramente têm como finalidade a busca pela felicidade. No entanto, ao longo da história, há registros que evidenciam o uso do lúdico como ferramenta para práticas educativas.

Povos originários transmitiam saberes às crianças por meio de brincadeiras, enquanto no Brasil colonial, os jesuítas utilizavam atividades lúdicas como recurso didático (Bessera e Beserra, 2021). Casos que demonstram que os jogos e as práticas lúdicas têm sido, desde há muito, elementos estruturantes no processo educativo, entretanto, uma atividade lúdica necessita que o educando se entregue e esteja completamente aberto para o exercício, e os modos de se fazerem atividades lúdicas, contemporaneamente, apelam para muitos matizes, desde elementos da cultura ocidental mais longevos, como também, orientais.

A reflexão de Nadja Hermann (2018) corrobora com nossa defesa quando entendemos ser a arte uma oportunidade para experiências estéticas, que auxiliam nas compreensões que apenas o cognitivo contemplaria, pois, em seu dizer:

A experiência estética promovida pela pintura e pelas artes em geral auxilia a compreender e clarificar as emoções e encoraja novas compreensões que não se alcança pela dimensão cognitiva. O modo como os canais da sensibilidade são envolvidos, mostrando a base corpórea de nosso entendimento, prepara-nos para rever nossos pensamentos, emoções e motivações. A força estética das gravuras de Goya questionou as crenças e a hierarquia de valores da época, instigando uma reeducação dos sentimentos, capaz de ampliar o horizonte moral (Hermann, 2018, p.14).

Com o avanço das ferramentas digitais, muito requisitadas pelas crianças e adolescentes para comunicação e entretenimento, as atividades lúdicas relativas às brincadeiras e jogos, como mais comumente são apresentadas nas escolas, sofrem concorrência do audiovisual e da multimídia, que leva à desatenção dos estudantes para a realização da ludicidade no que dizemos aqui, viva e real em oposição a uma ação de ordem virtual, sobrecarregada de estímulos e impulsos sequenciados.

A ludicidade, por permitir que, através dos sentidos e emoções, uma atividade educativa seja conduzida, implica interesse para que a afetividade esteja presente e assim, emoção e razão possam ser trabalhadas juntas o que já trazido como relativo à aprendizagem significativa em acordo com o pensar ausubeliano. O interesse do adolescente e criança neste século, muitas vezes pode ser encontrado no meio digital, e no mesmo, ainda se pode encontrar a ludicidade, mas, esse recurso está fora da sala de aula, ao menos enquanto esta pesquisa se desdobra.

5 POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA E ANÁLISES

Com a importância da arte para Schiller (2002) em companhia da educação dialógica de Freire (2003) entende-se que a sensibilidade, a arte e o trabalho da professora e do professor, em atenção ao diverso e ao contemporâneo são componentes que contribuem para o saber docente, permitindo que o educador desenvolva uma escuta atenta às subjetividades dos educandos. Tal postura exige criatividade e sensibilidade para perceber e valorizar os pequenos gestos e manifestações cotidianas.

A escolha dos relatos de experiência se justifica pelos motivos das aulas descritas neste capítulo se tratarem do componente curricular Arte, da prática da educação dialógica e valorização do universo de interesse dos estudantes. O primeiro a ser citado foi uma aula que surgiu de uma inquietação dos próprios estudantes e ao ouvi-los, somado a necessidade percebida pela pesquisadora, do desenvolvimento do uso crítico das redes sociais, a atividade foi desenvolvida e colocada em ação, do que foram obtidos resultados relevantes.

Outros relatos aqui se justificam pelo momento transdisciplinar e demonstram como a falta de tempo ou de espaço para ser trabalhado em conjunto com os demais professores poderia ter transformado a experiência em um momento em que a transdisciplinaridade pudesse ser trabalhada de forma mais intensa e eficaz, o que enfatiza um problema estrutural na escola, em que mesmo havendo interesse do educador em realizar tal mobilização, muitas vezes o trabalho docente é solitário. Mesmo com resultados satisfatórios para o docente nessas aulas, defendemos que o trabalho educacional quando feito no coletivo apresentará resultados múltiplos e conseqüentemente mais completos.

Tais relatos, vivenciados em uma escola de rede municipal, diferem para o vivido em uma instituição pertencente a uma rede privada de educação mantida pelo setor industrial, ambas pertencentes a cidades do interior paulista. A segunda escola possui material didático próprio, e o mesmo sugere e incentiva o trabalho interdisciplinar entre os professores.

Quando há diferentes linguagens e áreas de conhecimento trabalhando juntas surge a possibilidade de atingir mais educandos, diante das diferentes inteligências que coexistem em uma mesma sala de aula.

A transdisciplinaridade busca não somente a mescla e a troca dos conteúdos programáticos, mas também compreende que diferentes abordagens do mesmo assunto possibilita uma compreensão mais ampla.

Kishimoto (2011) enfatiza que o lúdico é mais do que o ato de brincar, envolve prazer, liberdade e criatividade. Ao incorporar atividades lúdicas no processo educativo, promove-se um ambiente que estimula a curiosidade, a exploração e a expressão individual. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, prepara os educandos para enfrentar desafios de forma criativa e colaborativa.

Freire (1996) ressalta que ensinar é criar possibilidades para a construção do saber. Ao adotar práticas pedagógicas que valorizam a arte e a ludicidade, o educador reconhece o estudante como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Essa postura pedagógica favorece a autonomia, a reflexão crítica e o prazer em aprender, aspectos essenciais para uma educação transformadora e humanizadora. Portanto, ao integrar a arte e a ludicidade ao currículo escolar, cria-se um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Vigotski (1998) nos faz compreender que há uma indissociabilidade entre emoção e razão no processo de aprendizagem, que contribui também com o senso de organização. Para o autor, a afetividade e a inteligência são dimensões constitutivas da personalidade e, portanto, não poderiam operar isoladamente, decorre em reinterpretação do mundo e do indivíduo no mundo enquanto ser em construção.

Com essa entonação, anuímos que a arte

é um processo psíquico que ordena a realidade, transforma as relações sociais e emocionais, impulsionando o processo de criação humana. É uma explosão de sentimentos que promove o desenvolvimento humano porque transforma o velho em algo novo, cria novas emoções, educa e reeduca o organismo e transforma a vida (Peraci; Freire, 2024, p. 74).

Nesse contexto, o ambiente escolar deve favorecer relações afetivas positivas entre docentes e discentes, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e críticos, cenário em que o educador bancário (Freire, 2003) não cabe.

No que se relaciona à educação humanista que vê nas percepções estéticas o diferencial, tanto para ensinar quanto para aprender, também está um educador para mediar conflitos, estabelecer vínculos afetivos e promover um espaço de escuta e

negociação, o que permite à criança desenvolver-se integralmente em seu meio social e cultural. Nesse sentido, a prática pedagógica dialoga com as práticas lúdicas e artísticas ao considerar a emoção e a sensibilidade como elementos centrais da formação humana, e assim entendemos que por meio do sensível pode-se refletir de que modo se afeta.

A educação mediada pelo lúdico vai além do simples desenvolvimento cognitivo, pois proporciona uma aprendizagem que ocorre de forma prazerosa, descontraída e significativa. Ao favorecer o engajamento afetivo e cultural do educando, possibilita-se, ainda, o resgate de elementos históricos e culturais que constituem o patrimônio simbólico e social do indivíduo. A valorização dessas práticas contribui para a preservação e transmissão de tradições, fortalecendo a identidade cultural e promovendo a continuidade histórica entre gerações.

A aquisição e a retenção do conhecimento consistem em atividades profundas, contínuas e essenciais para o desempenho competente e eficiente nas tarefas cotidianas. Tais aquisições, quando apropriadas de maneira significativa, tornam-se parte do repertório cultural e podem ser perpetuadas no tempo (Ausubel, 2000). Ressaltamos a observação sobre a continuidade, em que a aprendizagem é fortalecida pela recorrência e nesse quesito, a educação estética é entendida como fator de relevância, porque pela ludicidade e o diálogo com a arte é possível a revisitação de assuntos já trabalhados, porém abordados a partir de outros lugares, com ações diferentes.

As práticas educativas que promovam a integração da arte e da ludicidade no ambiente escolar vão além de uma estratégia didática convencional. Essas abordagens oferecem aos estudantes oportunidades de vivenciar o aprendizado de maneira sensível e criativa.

Na ludicidade, ao se envolverem com atividades artísticas, os estudantes têm a chance de expressar emoções, explorar a imaginação e desenvolver habilidades cognitivas e sociais de forma integrada. O desenvolvimento humano ocorre por meio de interações sociais e culturais que geram significado (Vigotski, 1998) e, nesse contexto, a educação perpassada pela arte e o lúdico funcionam como mediadores que facilitam a internalização de conhecimentos e a construção de aprendizagem que significa. Essas práticas favorecem uma aprendizagem pela emergência do estado de coisas que contribuem para a criação do significado por parte dos estudantes, porque

promove a conexão entre do conteúdo curricular às experiências pessoais dos educandos.

A arte, enquanto área de conhecimento, contempla múltiplas linguagens, como as artes visuais, a música, a dança e o teatro, e oferece ao educador diversas possibilidades de abordagem, conforme suas competências, habilidades e interesses. De acordo com a atual estrutura de ensino no currículo escolar, os estudantes experienciam as quatro linguagens artísticas. Conforme o exposto, Japiassú (2001, p. 24) o objetivo do ensino das artes não é a formação de artistas, mas sim a promoção do domínio, da fluência e da compreensão estética das diversas formas humanas de expressão, que mobilizam processos afetivos, cognitivos e psicomotores.

Em outros relatos, descritos por Passos (2023), podemos ver a opinião de demais docentes sobre o uso da arte como auxiliar para as aulas, em específico, de História, e como a estetização do ensino pode contribuir para uma educação mais equilibrada entre razão e emoção, gerando aprendizado significativo. O autor trabalhou a partir das entrevistas e questionários aplicados aos docentes de História do Centro Educacional Santo Antônio (CESA), instrumento pelo qual foi possível identificar diferentes aspectos relacionados às suas vivências e visões sobre o uso da arte e da estética no ensino desse componente curricular.

Em 2022, o quadro de professores de História nos anos finais do ensino fundamental do CESA era composto por três profissionais. Havia diversidade tanto nas formas de vínculo com a instituição, como um docente efetivo concursado e dois contratados temporariamente, quanto nas formações acadêmicas, sendo dois licenciados em História, um em Sociologia e dois com pós-graduação em nível de especialização. Um aspecto que chama atenção é a elevada rotatividade entre esses profissionais, pois nenhum deles trabalhava na escola há mais de 5 anos.

De acordo com Passos (2023) todos os professores relataram já ter recorrido a diferentes formas de expressão artística como ferramentas pedagógicas em algum momento de sua trajetória docente. Reconhecem nas manifestações artísticas um importante recurso didático, capaz de acessar memórias individuais e coletivas que enriquecem o processo de aprendizagem. A música foi destacada como a linguagem mais frequentemente utilizada (100% dos entrevistados). Outras formas, como dança, teatro, cinema, vídeo, fotografia e pintura, também foram citadas, embora com menor incidência. De modo geral, os docentes demonstraram satisfação com o ambiente de

trabalho proporcionado pelo CESA. O trabalho de Passos (2023) mostra que os profissionais reconhecem que a escola busca incorporar a Arte-Educação em sua proposta pedagógica, embora haja divergências quanto à efetividade dessa integração: um professor mencionou certa desconexão entre proposta e prática, enquanto outro apontou percepção de fragmentação, em parte influenciada pelo contexto da pandemia.

As entrevistas também revelaram que, embora tenha havido iniciativas de formação continuada promovidas pelo CESA, em parceria com o núcleo de arte-educadores da OSID, a permanência e o aprofundamento dessas ações são prejudicados pela constante troca de professores. Nem todos se recordam de ter participado de capacitações voltadas especificamente à arte ou à estética no último ano letivo.

A avaliação dos professores quanto à participação dos estudantes nas oficinas de Arte-Educação oferecidas pela escola é amplamente positiva. Com base em suas observações diretas e experiências pautadas pela sensibilidade, relatam que os estudantes que participam dessas atividades se destacam em diversos aspectos, apresentando melhor comportamento, mais disciplina e rendimento escolar superior.

Alguns professores relataram utilizar a estetização, arte como conteúdo e arte como fonte didática de forma articulada em suas práticas. A dimensão mais comum, porém, é o uso da arte como fonte didática, vista como uma aliada na abordagem dos conteúdos históricos. Um dos entrevistados descreveu sua tentativa de estetizar a linguagem por meio de materiais diversos como algo exaustivo, em suas palavras, mas, afirmou ter se envolvido nessa experiência (Passos, 2023). A maioria dos professores considerou que o livro didático ofertado a eles trazia pouca contribuição para a proposta de estetização e para o uso da arte no ensino da disciplina.

De modo geral, na dissertação de Passos (2023) os relatos evidenciam que os professores valorizam a presença da arte e da estética no ensino de História, reconhecendo seu lugar na formação integral dos estudantes. Muitos já buscam incorporar essas práticas, especialmente por meio da música e da arte como recurso didático, apesar dos desafios institucionais enfrentados, como a rotatividade no corpo docente e as limitações dos materiais didáticos disponíveis. As oficinas de arte promovidas pela escola são vistas como um diferencial relevante e transformador na

experiência educacional dos estudantes. O autor propõe uma prática pedagógica voltada ao ensino de História fundamentada nos princípios da educação estética.

Sua proposta parte da premissa de que é possível e necessário estabelecer uma relação entre o conhecimento racional e o sensível, proporcionado pela arte, compreendida como campo de formação e mediação com o mundo. Nesse sentido, a proposta pedagógica se encontra contrária a modelos educacionais de base tecnicista, que frequentemente reforçam a separação entre razão e emoção, limitadora do processo formativo ao domínio de conteúdos abstratos e descontextualizados. Em suas palavras,

percebo que a prática tradicional vigente no sistema escolar brasileiro configura-se em um obstáculo para uma proposição educacional que valoriza a experiência estética e as expressões artísticas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o modelo hegemônico ocidental, centrado em paradigmas lógicos-conceituais, consolidados a partir de convenções epistemológicas, esforça-se em hierarquizar saberes e fragmentar o ser humano, desunindo o corpo da alma, o sentir e do pensar, o inteligível do sensível (Passos, 2023, p.41).

A prática pedagógica apresentada se baseia em uma perspectiva estética e dialógica da educação, sendo compreendida como uma alternativa viável à superação de visões fragmentadas e unidimensionais do ensino e da aprendizagem. Procura-se, por meio dela, a formação integral dos sujeitos, com ênfase no senso estético, na formação das sensibilidades, compreendidos como essenciais no desenvolvimento humano.

Essa proposta é realizada por meio da elaboração de uma Sequência Didática de Aprendizagem, que procura explorar caminhos possíveis para o ensino de História mediado por uma abordagem estética. Nessa pesquisa, a música é utilizada como objeto de estudo e recurso didático, sendo o tema A Música e a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964–1985) tomado como exemplo prático. A escolha da música, enquanto linguagem artística e histórica, propõe ampliar o acesso dos estudantes a diferentes formas de interpretação da realidade.

A pesquisa de Passos (2023) compreendeu que a arte, enquanto experiência situada em contextos histórico-sociais e materiais, possui um elevado potencial como instrumento pedagógico no ensino de História. Ao mobilizar a dimensão do sensível, a arte contribui para a construção de saberes que transcendem os limites da razão instrumental, promovendo uma compreensão mais abrangente e significativa do mundo. Assim, a experiência estética é compreendida como elemento formativo capaz

de favorecer o desenvolvimento da leitura crítica do contexto social por parte dos estudantes, funcionando como um recurso multidisciplinar, que auxilia o processo de aprendizagem.

A pesquisa de Tonini (2022) concentra-se na interdisciplinaridade entre Física e Arte dentro do contexto da formação de professores. Seu principal objetivo é identificar e discutir elementos que possam favorecer práticas interdisciplinares entre essas duas áreas, tanto no âmbito da formação inicial quanto na formação continuada dos docentes.

O estudo parte da necessidade de romper com a visão fragmentada do saber, especialmente nas Ciências da Natureza, que muitas vezes permanecem isoladas das Ciências Humanas e das Artes. Ainda é comum a ideia de que a Ciência, aqui representada pela Física, seja puramente objetiva e racional, enquanto a Arte seria apenas subjetiva e intuitiva, o que contribui para a percepção de que ambas pertencem a universos distintos e até opostos. A pesquisa foi dedicada a investigar como professores em formação nas áreas de Física e Artes Visuais, assim como docentes já em atividade, compreendem e vivenciam a interdisciplinaridade, especialmente no que diz respeito à articulação entre esses dois campos do conhecimento.

A proposta prática desse trabalho consistiu na criação de espaços de diálogo e colaboração entre professores dessas áreas. Isso se efetivou por meio de encontros e de um curso de formação, que utilizaram questionários iniciais e finais para coleta de dados. A intervenção teve como propósito explorar e refletir sobre formas de integrar Física e Arte no ensino, não apenas utilizando a arte como um recurso didático, mas reconhecendo a linguagem artística como parte estruturante do conteúdo e apoiando na estetização da linguagem como estratégia pedagógica. Ao longo do processo, os participantes mencionaram diferentes manifestações artísticas como pinturas, cinema, música, literatura e histórias em quadrinhos como possíveis pontes entre as disciplinas.

Como considerações, a pesquisa apontou que há, por parte dos professores, tanto em formação quanto a efetivos, um interesse e uma percepção do potencial da interdisciplinaridade entre Física e Arte. No entanto, a ausência de preparo adequado, formação e de oportunidades que incentivem essa abordagem no cotidiano escolar aparece como um dos principais limitadores. Os resultados reforçam a importância de

intervenções, formações que promovam e ofereçam apoio a essa prática, como recursos e espaços adequados, contribuindo para que a interdisciplinaridade entre essas áreas avance. Assim, o estudo se apresenta como uma contribuição relevante a uma discussão ainda em construção dentro do meio acadêmico.

Em aula⁹ realizada pela presente pesquisadora, usar as redes sociais digitais para a realização de uma atividade vai ao encontro do interesse que essas ferramentas geram, o que pode levar a contribuir para o aprendizado: a construção de um exercício pautado no estudo de mulheres artistas, visto que a maioria das referências em arte presentes nos materiais didáticos são homens.

Pelas plataformas digitais, os estudantes puderam conhecer novas artistas, criarem conteúdos audiovisuais e compartilharem com os demais colegas aquilo que conheceram e fizeram. Um momento de pesquisa e criação artística que poderia ter sido realizada de maneira convencional, utilizando o caderno para escritas, cartazes para divulgação, imagens impressas, desenhos em papel e tinta, porém quando ofertado a atividade em ambiente digital, o interesse demonstrado pelos estudantes foi mais expressivo comparado quando as atividades eram realizadas fora do ambiente digital. Era a manifestação de sua leitura de mundo.

A necessidade do letramento digital está prevista conforme a competência geral de número 5¹⁰ da BNCC que não restringe as atividades educativas e lúdicas para em ambiente digital. Ferramentas, como *tablets*, celulares, computadores e *softwares*, têm potencial para ampliar a abordagem criativa dos estudantes mediante apresentação de problemas, servindo como meios de consulta, validação e criação. A considerar o atual contexto, salientamos que essas ferramentas, que podem ser interessantes para os educandos, são novos elementos que somam ao todo, assim passível de uso na educação formal.

⁹Atividade descrita (Henrique; Santos, 2024) está publicada nos anais do III Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (Epes-Uniso): Escola e sua função: o interesse na era digital e o uso das redes sociais no cotidiano escolar, disponível em: <https://repositorio.uniso.br/server/api/core/bitstreams/0157586a-079a-4b3a-98b5-dff96193bc75/content> Acesso em 17 dez. 2025.

¹⁰ Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p.9).

Em outra aula, também ministrada pela presente pesquisadora, o uso de jogos teatrais foi uma maneira encontrada para a interação dos estudantes e o auxílio da melhora gramatical. A considerar a idade dos educandos envolvidos, uma turma de 9º ano do ensino fundamental anos finais, com média de 14 anos de idade, algumas pessoas apresentavam atraso na alfabetização pelo fato de que o final de seu percurso no ensino fundamental, nos anos iniciais e início do ensino fundamental anos finais, ter sido realizado em período pandêmico.

Entre as práticas lúdicas possíveis para serem utilizadas, os jogos teatrais desenvolvidos por Viola Spolin ganham destaque para esta sequência de aulas que seria realizada. Fundamentados na experimentação e na experiência como modos de aprendizagem (Spolin, 1999), esses jogos se organizam em torno de três elementos fundamentais: “Quem?”, “Onde?” e “O quê?”. Tais categorias, presentes em seu fichário didático, auxiliam o professor na seleção e aplicação das atividades em sala de aula (Spolin, 2005, p. 344-346). O “Onde” corresponde ao espaço físico e simbólico da cena; o “O que” representa a ação que ocorre; e o “Quem” identifica os personagens e suas relações.

O aspecto mais relevante dos jogos teatrais, entretanto, além da técnica, percebe-se na vivência o processo de aprendizagem. Ao jogar, o educando mobiliza experiências anteriores e as ressignifica no presente, projetando-se no devir da ludicidade. A autora destaca que o jogo deve ter regras claras e foco definido, que funcionam como diretrizes para a resolução de um problema proposto. A avaliação, nesse contexto, difere de ser julgamento, é entendida como uma ferramenta reflexiva que possibilita ao estudante perceber a importância da atenção, da cooperação e da concentração no processo (Spolin, 2010, p. 34).

A instrução dentro do jogo é igualmente essencial, pois oferece ao docente a oportunidade de integrar-se à dinâmica, favorecendo a fluidez e o envolvimento de todos os participantes. “Jogos teatrais não são lições! Ninguém sabe o que vai acontecer [...] A instrução busca intensificar o jogo até o auge de energia e percepção dos jogadores” (Spolin, 2012, p. 30-31).

Embora a aula não ter sido trabalhada em sala conjunta com o docente responsável pelas aulas de língua portuguesa, por motivos de demandas institucionais, os estudantes, em conjunto com o docente, trouxeram para a aula de arte as dificuldades da linguagem escrita para uma atividade teatral, na busca por uma

compreensão conjunta. Nesta vivência foi possível levar a estetização da educação de maneira concreta.

Em atividade próxima a essa, com uma turma de 7º ano, também trabalhada pela presente pesquisadora, com as avaliações escritas e orais, foi percebido uma compreensão de um momento histórico com o uso das artes. A aula abordava o tema do movimento *Hip-hop*, e através das artes apresentadas como o *break-dance*, o RAP e o grafite, os estudantes puderam perceber a influência política e racial ali representadas, destacando o acontecimento da guerra do Vietnã, que mesmo apresentado em sala de aula de maneira breve, por ter influência no surgimento deste movimento, foi algo muito destacado nas respostas de atividades dos estudantes, assim como tema abordado pela turma em trabalhos para a aula.

O jogo teatral proposto para essa turma foi a brincadeira da mímica, que quando ofertada, esperava um resultado de representação das artes conhecidas pelos educandos nas aulas. Através da mímica os estudantes mostraram as artes em conjunto com o que gerou este movimento. Muitos grupos da turma representaram manifestações contra o racismo, a realidade da Guerra do Vietnã, indo além do conhecimento artístico e demonstrando um conhecimento histórico e de luta racial, através de artes contemporâneas que aqui mostram como agregam valor significativo para práticas educativas e como essa arte pode ser vista como uma ponte entre os conhecimentos da educação escolar e aqueles obtidos fora da escola (Profeta; Santos, 2023). Mesmo por se tratar de uma aula de arte, para entendimento e aprendizagem, é necessário a contextualização histórica, para que o educando entenda o sentido daquela expressão artística e o que levou aquelas pessoas, no caso a comunidade negra, jamaicana e latina dos Estados Unidos da América a criarem a dança, música e pintura característica do *Hip-hop*.

Em contrapartida a essas experiências, um projeto realizado em outra instituição, mantida pela iniciativa privada da indústria, em um componente curricular chamado Práticas sociais e culturais no Ensino Fundamental I – anos iniciais, especificamente com as turmas de 4º e 5º ano, foi desenvolvido em parceria com o(a) docente responsável pelas aulas de Práticas Robóticas no ano de 2025.

O objetivo do projeto era desenvolver criações artísticas com o uso de tecnologias digitais. Ministrado por um período de aproximadamente 5 meses, contou com momentos de pesquisa, estudo e produções nas quatro linguagens da arte e

ferramentas digitais, com ênfase no Canva ¹¹, muito utilizado pela instituição em diversos momentos e de conhecimento dos estudantes por já terem utilizado a mesma ferramenta em outras aulas de Práticas Robóticas.

Os estudantes, divididos em duas turmas de 22 participantes cada, contou com momentos específicos de cada área de conhecimento para após integrarem e relacionarem o que cada componente apresenta em comum. Como resultado, foram entregues a 4 grupos, um para cada linguagem artística, artes visuais, dança, música e teatro. Todos os grupos precisaram criar uma arte digital para apresentarem aos demais docentes, equipe gestora e familiares. Notou-se uma aprendizagem mais completa que nos relatos anteriores, definida pelos seguintes fatores: cada docente ficou responsável pela sua especificidade, podendo assim dar uma atenção mais completa para as dúvidas que surgiam. Também, em conjunto, os docentes compartilharam conhecimentos que poderiam ser utilizados em outros momentos, em suas aulas individuais, como por exemplo o uso de novas ferramentas digitais para a criação artística. Discentes com mais facilidade e interesse em um componente demonstraram a aquisição de novas habilidades referente ao outro componente. A duração do tempo do projeto impactou no trabalho final, pois com o tempo mais amplo, os assuntos foram trabalhados com mais detalhes. Com a avaliação final, foi perceptível uma participação gratificante do número de integrantes no projeto, tendo todos os 44 estudantes envolvidos nas atividades.

Apesar do resultado positivo dessa experiência, o que se assemelha aos relatos anteriores é o tempo de planejamento coletivo. As aulas aconteceram com os dois docentes juntos em muitos momentos, porém ambos careceram de mais tempo de trabalho coletivo para a construção das aulas.

A instituição promove um encontro semanal, com todos os docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com a duração de duas horas-aula, neste caso, 1 hora e 40 minutos no qual outros assuntos diversos relativos à escola, devem ser resolvidos, não havendo, muitas vezes tempo para que outras considerações, relacionadas à

¹¹O Canva é uma plataforma de *desing online* e gratuita, criada em 2013. Segundo o *site*, seu objetivo é garantir que qualquer pessoa no mundo possa criar uma arte, seja para publicar em algum lugar ou para uso próprio.

construção de outras atividades como a experiência relatada, necessários sejam resolvidos.

Essas práticas não apenas enriquecem o processo educativo, mas, também contribuem para a formação de indivíduos mais criativos, críticos e sensíveis às diversas dimensões da realidade. Entendemos que, a partir das pesquisas e dos relatos de aulas da presente pesquisadora, as dificuldades e impedimentos para a realização de atividades visando a estetização da educação com as linguagens artísticas se dá na falta de uma formação continuada e/ou específica para a educação estética assim como recursos e espaços. Por mais que seja do interesse do docente utilizar dessas linguagens e de trazer a experiência estética para suas aulas, a formação é considerada necessária, o conhecimento em como aplicar tais ferramentas de maneira que venha a ser uma atividade com significado. Os docentes percebem como essas linguagens podem auxiliar e trazer o educando para mais próximo do conteúdo programático, porém encontram a dificuldade no momento de fazer a ponte entre sua área de saber e a arte.

Em função disso nossa defesa de que a arte, enquanto linguagem expressiva e subjetiva, potencializa essa experiência e contribui para a construção de uma aprendizagem que significa.

5.1 A formação estética do cotidiano escolar é uma escolha de quem o vivencia

Ao discutir a educação escolar, compreende-se que docentes e discentes compõem o núcleo estruturante da prática educativa, ainda que outros profissionais da equipe escolar desempenhem uma função importante nesse processo. Pensar o ensino a partir de uma perspectiva dialógica e estética implica reconhecer que o docente precisa sentir-se preparado e à vontade para desenvolver práticas que articulem sensibilidade, transdisciplinaridade e experiências significativas. Tanto a formação inicial quanto a continuada devem oferecer meios concretos para isso.

A partir das análises de pesquisas e da própria experiência da pesquisadora, evidencia-se uma lacuna na preparação dos professores para práticas estéticas. A pouca utilização dessas metodologias não decorre, em geral, de falta de interesse dos docentes, mas da insegurança diante de como fazer. Para que o educando se aproxime dos conteúdos de forma que signifique para si, integrando razão e

sensibilidade, o professor necessita de uma formação que o habilite a oferecer caminhos para essa aproximação.

Imbernón (2010) destaca que a formação continuada precisa acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam o tempo presente porque a formação docente tradicional se mostra pouco contextualizada e muitas vezes orientada para um professor ideal, distante da realidade e de seus desafios cotidianos. Essa crítica reforça a necessidade de repensar o processo formativo a partir dos problemas concretos vivenciados pelos educadores. Em vez de limitar-se ao aspecto técnico, a formação deve incorporar dimensões práticas, conceituais e reflexivas.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional contínuo precisa estimular nos docentes a análise crítica de suas próprias práticas. Tal movimento implica criar espaços de reflexão que permitam examinar métodos, decisões e concepções pedagógicas, considerando suas razões e implicações. Uma formação transformadora envolve também revisar pressupostos ideológicos e comportamentais que orientam a ação docente, ampliando o foco para atitudes, emoções, capacidades e valores.

A formação continuada, ao aproximar-se das experiências reais dos professores, favorece a construção autônoma e crítica de seus percursos formativos. Imbernón (2010) argumenta que é necessário abandonar a concepção tradicional que reduz a formação à simples atualização técnica e científica, compreendendo o professor como sujeito capaz de análise, interpretação e reflexão crítica sobre sua prática. Essa visão converge com a necessidade de um ensino dialógico, como propõe Freire (1996; 2003), no qual educadores e educandos compartilham o processo de construção do conhecimento em reconhecimento mútuo.

Repensar a formação docente é um desafio que exige observar atentamente as especificidades das áreas de conhecimento, as mudanças sociais aceleradas, o avanço das tecnologias digitais e as transformações nos modos de convivência escolar. A escola contemporânea é atravessada por realidades diversas, tornando imprescindível uma formação humanista que articule teoria, prática e diálogo com as vivências concretas dos professores e estudantes.

A perspectiva apresentada por Imbernón (2010) reforça a ideia de que escolas e comunidades devem ocupar o centro da formação continuada, entendendo os professores como protagonistas do processo, bem como ninguém melhor do que o

docente para analisar a realidade em que trabalha e propor intervenções pertinentes. Alternativas formativas mais dialógicas e ligadas aos contextos locais substituem modelos individualistas e padronizados, oferecendo condições para que os educadores desenvolvam projetos conectados às necessidades reais das instituições e dos estudantes.

Essa compreensão também fundamenta a defesa de que uma formação genérica, voltada apenas para problemas amplos, pode tornar-se vaga e pouco efetiva, sem gerar significado. Muitas situações enfrentadas pelos docentes só são compreendidas e superadas a partir de uma análise localizada, que considere especificidades culturais, geográficas e sociais. É justamente nesse ponto que a educação estética ganha relevância, pois ela aproxima o educando de seu entorno e amplia suas possibilidades de compreensão do mundo. O estudante só se sente pertencente ao global quando reconhece primeiro seu lugar no local.

Essa perspectiva sustenta a necessidade de uma formação contínua voltada à prática situada, preparando o educador para relacionar conteúdos às experiências dos estudantes. As diferenças entre escolas rurais e urbanas, entre redes públicas e privadas ou entre cidades grandes e pequenas ilustram a diversidade de situações que demandam atenção específica. Assim, a formação do professor deve ser flexível e sensível a essas nuances.

Enfatizamos que os processos formativos devem incentivar a construção colaborativa entre docentes, o isolamento tradicional da prática docente, consequência de uma organização escolar fragmentada, dificulta a superação de desafios comuns (Imbernón, 2010). Uma formação que valoriza a cooperação fortalece a identidade profissional, construída no coletivo e na partilha de experiências. Esse entendimento dialoga diretamente com a necessidade de práticas estéticas e transdisciplinares, que frequentemente atravessam diferentes campos do saber. Dessa maneira, compreendemos aqui que escolas que não conseguem construir práticas coletivas correm o risco de perpetuar rotinas desumanizantes, marcadas pela alienação e pela ausência de inovação. Processos colaborativos, por outro lado, estimulam o desenvolvimento humano e profissional dos educadores, fortalecendo atitudes relacionais que são essenciais ao trabalho pedagógico.

A formação continuada também deve considerar o ambiente escolar, as relações com famílias e a comunidade. Quando escola e comunidade são vistas como

partes separadas, perdem-se oportunidades importantes de fortalecer vínculos que sustentam o desenvolvimento integral dos estudantes. Uma formação ancorada no contexto permite pensar práticas pedagógicas alinhadas às demandas reais do cotidiano e comprometidas com a transformação social.

A cultura profissional docente historicamente negligenciou a dimensão emocional, produzindo distanciamento e naturalização das vivências humanas. Entretanto, uma prática educativa humanizada exige que o professor reconheça e mobilize diferentes emoções, tanto para criar dinâmicas mais significativas quanto para favorecer processos formativos mais sensíveis. Essa dimensão emocional está na trilha do que Imbernón (2010) chama de geografias pessoais, diretamente relacionada às experiências pessoais dos professores, suas trajetórias, valores e interpretações de mundo. Assim, a formação deve reconhecer o professor como sujeito complexo, cujas vivências influenciam profundamente sua prática. Formar professores, nesse sentido, envolve promover transformações na compreensão que têm de sua função, contribuindo para a construção de uma identidade profissional crítica, sensível e conectada às realidades em que trabalham.

Ao defender uma educação estética na escola de maneira transdisciplinar para uma formação integral do educando, sem a segregação de seu racional e emocional e das demais áreas de saber, professoras e professores devem ser motivados para a contínua formação docente, pois ao não reconhecer em suas vivências as próprias experiências estéticas e nela ver seus potenciais, deixa de procurar, através do sensível, uma ligação com a racionalidade para a compreensão da realidade assim como Schiller (2002) mostrou ser necessário, para que o humano sensível possa ser despertado da racionalidade excessiva o que corrobora primar pela educação dos estudantes na busca de sua integralidade, também o mesmo deve ser o objetivo da formação docente.

Se buscamos a estética anteriormente defendida, a transdisciplinaridade não será compreendida como um processo para ultrapassar as fronteiras dos componentes curriculares ao integrar diferentes níveis de realidade e múltiplos saberes, para compreender o real de forma mais ampla e articulada, evitando a fragmentação do conhecimento e que busca a estetização é algo que ao ser feito de maneira a transpor os conhecimentos da arte ou outras áreas de saber para a qual leciona.

Uma aproximação do educando com o repertório do componente, para que aconteça, entendemos como necessário a intencionalidade pedagógica e a transposição didática de conteúdos de outras áreas ou também de materiais não pedagógicos. Utilizar a arte apenas para um momento de descontração ou buscando uma memorização rápida do conteúdo pelos estudantes foge da estética descrita por Schiller (2002), podendo não alcançar os objetivos traçados nesse processo de reconhecimento e entendimento do novo através ou perpassando experiências vividas e saberes prévios. A arte na educação estética, de maneira transdisciplinar compreende mais do que ser um meio para atingir objetivos, um momento de simples memorização ou embelezamento da educação.

A estetização do ambiente educacional é percebida nesta pesquisa como essencial, pois para estudar e dialogar com o cotidiano escolar o pesquisador encontra-se inevitavelmente imerso nele. Isso significa reconhecer que não é possível observar o cotidiano de fora, uma vez que o pesquisador também participa das dinâmicas, relações e práticas que procura compreender. Essa condição de imersão permanente exige uma postura crítica, especialmente quanto aos limites epistemológicos e metodológicos que ela impõe. Em outras palavras, é necessário manter atenção reflexiva sobre como essa inserção influencia os modos de olhar, interpretar e significar os fenômenos investigados, tendo em consideração que o mesmo é mutável, “indomável”.¹²

Alves (2003) compreende o cotidiano escolar como um espaçotempo complexo, no qual a cultura é continuamente vivida, produzida e transformada. Em oposição às perspectivas da ciência moderna, que historicamente desqualificaram os saberes cotidianos como manifestações de senso comum, a autora argumenta que o cotidiano constitui um acúmulo de práticas culturais aparentemente banais, mas fundamentais na formação dos sujeitos. Nesse âmbito, desenvolvem-se modos de aprender, conviver, criar e atribuir significados à experiência.

O cotidiano escolar configura-se como um lugar simultâneo de reprodução e criação. As práticas herdadas de gerações anteriores e moldadas por forças sociais

¹²Durante sua fala em uma reunião do grupo de estudos, pelo PPGE UNISO, o GEDECE – Grupo de Estudos e pesquisa em Democracias, Ecologias e Cotidianos Escolares, em 2025, Nilda Alves utilizou o termo para descrever uma das características do cotidiano escolar, aqui interpretado como um acontecimento inevitável, uma vez que o cotidiano é construído continuamente por aqueles que o vivem.

hegemônicas coexistem com a emergência de novas formas de ser e fazer. Tais criações ocorrem por meio das táticas de praticantes, conceito que designa ações não planejadas que tensionam e ressignificam o espaço institucional (Certeau, 1994; Alves, 2003). Também destaca a necessidade de considerar a multiplicidade e a complexidade constitutivas do cotidiano, compreendido como o *locus* dos acontecimentos culturais. Compreendemos esses acontecimentos como processos nos quais relações de força se reconfiguram no fluxo das interações diárias, manifestando-se de forma contingente e singular.

Outro eixo central é a análise dos modos de uso dos artefatos culturais. Ao interagir com materiais, tecnologias e práticas escolares, os sujeitos lhes atribuem sentidos próprios, muitas vezes distintos dos previstos institucionalmente (Certeau, 1994). Mesmo ações consideradas inadequadas são interpretadas como táticas que revelam tanto a competitividade escolar quanto práticas de solidariedade entre estudantes (Alves, 2003), rejeitamos a concepção do cotidiano escolar como uma “caixa-preta”. Defendemos que o pesquisador se encontra imerso nos contextos investigados e, portanto, deve analisá-los como são, de maneira pura, evitando julgamentos apriorísticos. Assim, as práticas observadas são compreendidas como soluções possíveis produzidas pelos sujeitos em seus contextos socioculturais específicos.

5.2 A arte na educação como área de conhecimento

Neste item discutiremos a utilização da arte na educação, da inserção legal desse componente, também compreendendo seus potenciais e a problemática da visão ainda presente em, no que se refere à Educação formal no ensino básico, em algumas escolas a Arte estar associada a um momento recreativo, a distanciando de seu potencial despertar o sensível e, também, de dialogar com ciência e assim, potencial científico em promover a reflexão sobre si e suas emanções.

Compreendemos aqui que a Arte tem um importante impacto de cunho recreativo, como jogos lúdicos, atividades de criação pensadas para estimular e proporcionar diversão e apreciação do belo na fruição estética, porém não é apenas esse seu encargo, e que ao ter entendimento de suas atribuições e contribuições para

com a construção de um pensamento crítico ainda existem barreiras a serem enfrentadas na educação básica para haver, de certa forma, uma valorização sobre arte e suas linguagens.

A trajetória do ensino de Arte na educação básica do Brasil é marcada por constantes mudanças legais e influências pedagógicas diversas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída em 1961, passou por atualização em 1971 e consolidou-se em sua forma mais abrangente em 1996, sendo objeto de emendas periódicas para atender às transformações da realidade educacional e às novas demandas pedagógicas. Segundo Barbosa (1989, p. 170), a inclusão da Educação Artística na Lei nº 5.692/71 não decorreu apenas da atuação dos Arte-Educadores nacionais, mas também de influências externas, especialmente de educadores estadunidenses, em um acordo formal entre o MEC e a USAID¹³. Nessa legislação, a disciplina era obrigatória, mas entendida essencialmente como atividade recreativa, contemplando o ensino de Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, muitas vezes com professores sem formação específica.

No ano de 1988, durante a elaboração da Constituição Federal, a presença da Arte no currículo escolar esteve ameaçada, sendo assegurada pela mobilização de profissionais da área, incluindo associações estaduais de Arte/Educação e a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 224). Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, a Arte tornou-se oficialmente componente curricular obrigatório, integrando a formação do estudante no ensino fundamental, com o objetivo de favorecer “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2023b, art. 32, alterado em 2006). Posteriormente, em 2016, o artigo 26, parágrafo 6º, foi alterado para incluir, além da música, também as Artes Visuais, Dança e Teatro como linguagens artísticas obrigatórias, resultado da mobilização de Arte-educadores, sendo registrado na versão de 2023 que também as “artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” (BRASIL, 2023b).

¹³Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.

Mesmo com a consolidação legal, o ensino de Arte enfrenta desafios e contradições, especialmente no ensino médio, em que interesses ligados à profissionalização e às características próprias da faixa etária dos estudantes intensificam tensões entre a prática escolar e a construção de identidade artística, cultural e social (Ferraz; Fusari, 1992, p. 16). A aprovação da Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e mais recentemente as alterações promovidas pelas resoluções da SEDUC nº 52 e nº 53, de novembro de 2023, impactaram novamente o espaço destinado à Arte na escola, sendo essa última citada responsável pela redução da carga horária das aulas de arte, sendo para o Ensino Fundamental corte de oito aulas para seis na semana, e no Ensino Médio reduzindo de quatro aulas na semana para somente duas. Dessa forma, compreender a trajetória da arte na educação é fundamental para analisar sua situação atual e os debates que cercam sua obrigatoriedade e implementação.

Mesmo sendo reconhecida como componente curricular obrigatório, pelas idas e vindas de sua implementação, sua tardia entrada na educação formal nacional, sua valorização ou reconhecimento como potencial para desenvolver saberes pode passar despercebida, tanto pelos educadores quanto pelos educandos, que tem seu contato com essa arte, arte formadora e área de saber, reduzido. São nesses atrasos, reduções e barreiras que os educadores especialistas em arte encontram dificuldades em estabelecer na escola em que estão um vínculo com os demais docentes, para que juntos possam trabalhar de forma transdisciplinar, sem ser a arte apenas um mero objeto facilitador, um meio de distração ou método de decorar algo como uma canção para aprender e lembrar uma fórmula nas aulas das ciências exatas, por exemplo.

Aqui se tem analisado como possível a integração das linguagens artísticas serem integradas às diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos, sensíveis e criativos. Esse fazer estético pode atravessar os conteúdos programáticos como um todo, modificando práticas pedagógicas e possibilitando a construção de vínculos mais profundos entre os conteúdos escolares e a vida dos estudantes.

Reconhece-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apenas como um documento normativo, mas, como uma ferramenta para legitimar a presença da arte e da ludicidade nas práticas pedagógicas. Embora muitas vezes interpretada como um instrumento técnico ou restritivo, a BNCC oferece espaço, em diversas de

suas habilidades e competências gerais, para práticas pedagógicas criativas, sensíveis e alinhadas à realidade dos educandos.

Dessa forma, esta pesquisa buscou evidenciar que a ludicidade e a arte não são apenas complementos opcionais, são caminhos possíveis e coerentes, com habilidades e competências previstas na BNCC, quando esta é interpretada com sensibilidade e compromisso com uma educação integral e humanizadora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não utilize diretamente o termo transdisciplinaridade, orienta de forma clara e consistente a necessidade de integração entre as diferentes áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação tradicional dos conteúdos escolares. Essa diretriz pode ser observada em momentos como na primeira competência geral da BNCC, que propõe aos estudantes a capacidade de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade” (BRASIL, 2018, p. 9), o que se entende como articulação entre saberes diversos para compreender de forma crítica o mundo. Nesse sentido, práticas pedagógicas que conectam arte, ciência, história e linguagem, entre outras áreas, não só são possíveis, como desejáveis dentro da BNCC. Outro momento, em que evidencia a valorização e a necessidade desta relação entre as áreas de saber, está presente no componente curricular de matemática do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, em que diz ser

possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de marketing. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos (BRASIL, 2018, p.269).

A ludicidade também é reconhecida pela BNCC como um princípio estruturante e integrador da aprendizagem, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, por exemplo, o documento afirma que o brincar “caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, p. 37) e também traz experiências que permitem os educandos “conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem

[...] nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados” (BRASIL, 2018, p.39).

Quando analisada a trajetória da arte na educação entende-se que a demora para o reconhecimento da arte como necessária na educação básica comprometeu a integridade e reconhecimento dessas linguagens como campo de estudo, que ainda que mostrada na BNCC como componente curricular obrigatório, com habilidades a serem desenvolvidas e conteúdo a ser ministrado tal qual as demais aulas, o (a) professor (a) de Arte ainda é visto na escola e pela comunidade escolar como aulas para entretenimento, profissional responsável pelo momento de decompressão entre uma aula e outra, apresentar trabalhos para proporcionar um visual alegre e belo para o ambiente escolar.

Ao compreendermos essa utilização, não tiramos ou negligenciamos o uso da arte e suas linguagens para momentos de diversão, distração, entretenimento em sala, mas defendemos não ser esse o objetivo ou uso da arte na educação, ao menos não ser o único. Importante esclarecer a intencionalidade pedagógica do uso da arte e tampouco a transdisciplinaridade, essa estetização e aproximação do educando com o conteúdo programático pode ser perdida.

Assim com Barbosa (1998) afirmamos, a arte deve ser entendida como conhecimento e não apenas como prática expressiva, pois ela mobiliza processos cognitivos, perceptivos e criativos que contribuem para a formação integral do indivíduo.

A inserção da arte como dimensão transdisciplinar não se restringe à realização de atividades ilustrativas, mas propõe uma ampliação do olhar docente sobre o conhecimento e sobre os modos de aprender. Compreendemos como a experiência estética, juntamente da arte, é uma forma privilegiada de conhecer o mundo, pois a arte constitui evidência viva e concreta de que o ser humano é capaz de restabelecer, de forma consciente e no âmbito dos significados, a integração entre sentido, necessidade, impulso e ação, integração esta que caracteriza os seres vivos. O estético e o artístico não devem ser concebidos em oposição ao prático ou ao intelectual, mas, antes, como contrapontos à monotonia, à incoerência e à mera submissão às convenções (Dewey, 2010). Assim, ao articular a arte com outras áreas do saber, o professor favorece a construção de sentidos e o desenvolvimento da sensibilidade como parte constitutiva do processo educativo. Desse modo, o cotidiano

escolar torna-se um espaço mais dinâmico, criativo e reflexivo, em que o aprender ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e se transforma em vivência significativa. A arte, portanto, contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos, capazes de compreender e transformar o mundo que os cerca.

Hernández (2000) ressalta que a superação desses problemas exige repensar a organização escolar e promover práticas pedagógicas baseadas em projetos, nas quais a arte apareça como eixo articulador de aprendizagens. Muitos professores, diante das demandas cotidianas e das pressões por resultados mensuráveis, acabam restringindo o espaço da aprendizagem pelo sensível a momentos eventuais ou ilustrativos. No entanto, transformar essa realidade requer uma mudança de perspectiva, que reconheça o valor da arte como mediadora de aprendizagens sensíveis e críticas, e também, como área de saber. Assim, o desafio que se impõe é o de ver o cotidiano escolar como um ambiente de experimentação e criação, no qual o fazer pedagógico se constrói em permanente relação com a vida, com o conhecimento e com a experiência estética. Encontrar e valorizar o local da arte na escola é compreendido nesta pesquisa como primeiro passo, a primeira construção a ser trabalhada. Não há problemas em utilizar a arte para diversão e embelezamento na escola, porém há problemas se esse for o único lugar da arte na escola (Salles, 2012).

A educação, em sua essência, possui caráter estético, não constituindo um espaço neutro, uma vez que reflete a visão de mundo do docente e se configura como um espaço de diálogo e de relações significativas entre os sujeitos (Duarte Júnior, 1991). Nesse sentido, a Arte compreendida apenas como uma inclusão formal em livros ou currículos escolares, limitada à estrutura tradicional do espaço educativo, fica à deriva da redução a uma disciplina conteudista, voltada à produção de respostas frequentemente pouco relevantes para os educandos.

Reconhecer a Arte e a arte-educação como prática estética implica considerá-la como mediadora de experiências sensíveis e reflexivas, capaz de articular conhecimento, criatividade e significado (Schiller, 2002) nas práticas educativas, contribuindo para a formação integral do sujeito. Dessa forma, a inserção da arte no contexto pedagógico supera a dimensão curricular, funcionando como elemento estruturante das relações de ensino e de aprendizagem, promovendo a construção de sentidos no processo educativo.

As decisões de como e o que se escolhe para fazer uma transposição didática, com intencionalidade, é um ato ético, estético e político do docente. Utilizar a arte apenas quando convém para embelezar o processo educacional, reduzir seu espaço na escola, colocá-la no cotidiano escolar dos educandos apenas em festas e momentos de descontração não diminui seu caráter científico e potencial pedagógico, ao contrário, este feito deve ser visto por educadores, da Arte e outras áreas, como um momento para refletir, pensar os impactos que as decisões políticas têm dentro da escola, nos cotidianos escolares e como os mesmos são incontrolláveis.

Entendemos que utilizar a arte, pensar com a arte e fazer arte é uma decisão além da experiência estética pela mera aproximação do educando pelo sentido do conteúdo, pelo seu significado, mas sim pela sua significação na vida dos estudantes. É um ato ético e político escolher ou não a transdisciplinaridade com a arte, pois “esse esforço de desocultar a verdade e sublinhar bonitezas une, em lugar de afastar, como antagônicas, a formação científica com a artística. O estético, o ético, o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica” (Casali, p. 149, 2021).

A formação estética do cotidiano escolar é uma escolha de quem o vivencia, não se limitando apenas às escolhas dos educandos em trazer seu cotidiano de vida fora da escola para dentro dela, mas um conjunto entre o que traz e qual o espaço que têm para desenvolver as relações entre esses cotidianos que vive, e como e quanto a escola permite e abre o seu cotidiano para ser mutável pelos demais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho nasceu da inquietação iniciada ainda na graduação em Licenciatura em Dança pela Universidade de Sorocaba, a partir do contraste entre a atuação na educação não formal e o contato com a arte no contexto da educação básica formal. Essa trajetória evidenciou a passagem de uma concepção mais tecnicista para a compreensão da arte como linguagem, campo sensível de expressão e área de conhecimento acessível a todos.

A presente dissertação partiu da percepção de que a organização escolar ainda se apresenta de forma fragmentada, estruturada em blocos disciplinares que pouco dialogam entre si e que, muitas vezes, se distanciam da realidade do educando. Diante disso, problematizou-se de que maneira a educação estética, alcançada pela transdisciplinaridade, contribui para a formação integral do estudante. Defendeu-se que uma educação verdadeiramente significativa é aquela que contempla a totalidade do ser humano, integrando razão e emoção, pois os processos de aprendizagem não se dão apenas no campo da racionalidade, mas envolvem, de modo inseparável, sensibilidade, percepções e experiências vividas. Aprende-se integralmente, sem compartimentalizações.

Compreende-se, assim, que uma educação que significa é aquela que faz sentido, permitindo que o educando se aproprie dos conteúdos para sua emancipação e contribuição no mundo, reconhecendo-se como agente de sua própria história. A valorização da estética auxilia na leitura de mundo e no sentimento de pertencimento, ao considerar as vivências, os repertórios culturais e os conhecimentos construídos fora da escola. Para que a experiência estética seja formativa, é fundamental conhecer o sujeito com quem se dialoga, inserido em contextos diversos e, muitas vezes, marcados por desigualdades.

A opção pela transdisciplinaridade, diferenciando-a da interdisciplinaridade, fundamentou-se na compreensão de que não se trata apenas de transferir métodos entre disciplinas, mas de trabalhar o que está entre, através e além delas, incluindo os saberes que o estudante traz de fora da escola. Essa perspectiva busca superar a divisão entre racional e emocional e propõe uma aprendizagem mais fluida, conectada à vida e ao cotidiano.

No campo da estética, a partir de Schiller (2002), entendeu-se que o equilíbrio entre impulso formal e impulso sensível se dá por meio do impulso lúdico, alcançado pela arte. A ludicidade é compreendida como ponte entre imaginação e conhecimento concreto, possibilitando a construção gradual do saber. A arte, nesse sentido, constitui meio de integração entre razão e emoção, favorecendo uma aprendizagem significativa que ultrapassa a lógica avaliativa e se conecta ao cotidiano vivido. Em diálogo com Fischer (1987) reforça-se que a arte é forma de conhecimento e não adorno ou recreação, desempenhando papel na integração do indivíduo e na transição do estado natural ao ético.

As linguagens artísticas são assumidas como caminho para aproximar as experiências estéticas dos estudantes do conteúdo programático escolar, espalhando o saber estético para as demais áreas. A arte possibilita a estetização do conhecimento, pela ludicidade, transformando a experiência ordinária em uma forma dotada de unidade e densidade emocional. Ela não acrescenta algo externo ao cotidiano, mas organiza e intensifica percepções e afetos, conferindo forma e significado ao vivido, transfigurando o que poderia permanecer disperso em um fluxo estético coerente.

As experiências relatadas, como a criação de perfis no Instagram para valorização de artistas mulheres a partir da inquietação sobre a presença de Tarsila do Amaral; a abordagem do *Hip-hop* e da Guerra do Vietnã por meio da dança e da mímica; a utilização dos jogos teatrais de Viola Spolin no período pós-pandemia; e o projeto transdisciplinar entre arte e robótica envolvendo dança, música, teatro e artes visuais, evidenciam possibilidades concretas de integração entre linguagens, áreas do conhecimento e realidade dos estudantes.

No contexto contemporâneo, mesmo diante de restrições ao uso de celulares, destaca-se a importância do letramento digital previsto na LDB e na BNCC, defendendo o uso crítico e intencional das ferramentas digitais. A análise desses documentos, bem como da trajetória da arte na escola e dos relatos de aula apresentados, reafirma que a arte é componente curricular obrigatório e deve ser reconhecida como área de saber com a mesma relevância das demais disciplinas, não sendo reduzida ao embelezamento ou à recreação. Dessa perspectiva, a importância da arte para a experiência estética nesta pesquisa manifesta-se ao evidenciar que ela converte as potencialidades latentes do cotidiano em uma vivência

plenamente configurada. Ao organizar e intensificar percepções, afetos e ritmos, a arte confere forma e significado ao vivido, permitindo que a experiência alcance um nível de coerência sensível e emocional que, de outro modo, permaneceria apenas em estado embrionário. Nesse sentido, a arte não acrescenta algo externo ao cotidiano; ela realiza suas possibilidades estéticas, dando-lhes unidade, profundidade e clareza de sentido.

Ao valorizar a arte como linguagem de aprendizagem e transformação, acreditamos contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras, integradas e sensíveis à complexidade da experiência humana no contexto escolar. A ludicidade, a medição pelas linguagens artísticas e a transdisciplinaridade favorecem a conexão entre conteúdo e realidade, pois mobiliza o interesse, a curiosidade e o afeto, criando pontes entre o conhecimento escolar e a experiência de mundo no campo do sensível do educando, no que se pratica aprendizagem que significa.

Por fim, ressalta-se a necessidade de formação docente inicial e continuada, situada e coletiva, que prepare educadores para pensar esteticamente suas práticas e integrar as linguagens artísticas de modo transdisciplinar. A ausência dessa formação limita a implementação de propostas integradoras, apesar do compromisso ético com a formação integral do estudante. Considera-se, portanto, que a educação estética, por meio da transdisciplinaridade, promove a formação integral ao integrar razão e emoção, articulando o cognitivo, o sensível e o culturalmente situado. A arte, enquanto linguagem, convoca as dimensões estética, ética e política da formação humana, que não podem estar ausentes do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. de (org.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas/TO: EDUFT, 2018. Disponível em: <https://umbu.uft.edu.br/bitstream/11612/1293/1/Hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20m%C3%A9todos%20de%20aprendizagem%20em%20ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20-%20Vasni%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 12 maio 2025
- ANTUNES, J. et al. **Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada?** Contribuições metodológicas. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 6, e12517, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517>. Acesso em: 28 jan 2026
- AUSUBEL, D. *Educational psychology: A cognitive view*. Nova York, Holt, Rineheart and Winston Inc, 1968.
- AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da (Org.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, São Paulo, Brasil, v. 3, n. 7, p. 170–182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 20 set. 2025
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BESSERA, C., BESERRA, A. L. S. **Os jogos e o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental: a importância de se fazer um estudo teórico**. Belém: RFB Editora, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/48860985/OS_JOGOS_E_O_L%C3%9ADICO_NOS_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL. Acesso em 12 mai. 2025.
- BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CASALI, A. Boniteza: a beleza ética de Paulo Freire. In: FREIRE, A. M. A. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo, Paz e Terra, 2021
- CERTEAU, M. GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORBALÁN, F. **Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato**. Madrid: Síntesis, 1994.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira, São Paulo. Melhoramentos, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

EVARISTO, C. **As escrevivências e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência: A escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina comunicação e arte, 2020.

FERRAZ, M. H. C. de T; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GONÇALVES, D. B.; HENRIQUE, H. S.; SANTOS, R. Aprendizagem baseada em projetos na educação superior: Educação estética e interação em um relato de experiência. **QUAESTIO: Revista de estudos em educação**, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5544/5017> Acesso em 20 mai. 2025.

HAIDT, J. **The anxious generation: how the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness** Haidt. New York: Penguin, 2024.

HENRIQUE, H. S.; SANTOS, R. Escola e sua função: o interesse na era digital e o uso das redes sociais no cotidiano escolar. **Anais do III Encontro de Pesquisadores em Educação Escolar da Universidade de Sorocaba (Epes-Uniso)**. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/server/api/core/bitstreams/0157586a-079a-4b3a-98b5-dff96193bc75/content> Acesso em 17 dez. 2025.

HERMANN, N. O enlace entre corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230051> Acesso em: 20 abr. 2025.

HORN, G. B. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad.: Juliana dos Santos Padilha - Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Pró-posições, Vol. 6 n° 2[17], 46-63, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KONDER, L. **Os Marxistas e a arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LUKÁCS, G. **Estética**. Tradução: Nelson Ascher. São Paulo: Editora 34, 2000.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: **EDUCAÇÃO e Ludicidade: ensaios 02: ludicidade o que é mesmo isso?** Mato Grosso: Gepel, Faced/Ufba, 2002.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Trad. GIASONE Rebua. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MARX, K. **Escritos da Juventud**. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

MOREIRA, M. A. e MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel**, Moraes, São Paulo: editora, 1982.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento – Transdisciplinaridade**. In: Educação e transdisciplinaridade. São Paulo: Editora USP; Brasília, DF: Unesco, 2000. p. 9-25. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso em: 25 abr. 2025.

ORTIZ, F. C. **Creatividad y cultura: incógnitas y respuestas**. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 2001.

PASSOS, A. W. C. **O ensino de história e os desafios para uma educação estética através da arte**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/734819/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Ant%C3%B4nio%20Cal%20-%20PROFHIST%C3%93RIA%20UNEB.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

PERACI, E. M.; FREIRE, C. S. Estética e Educação Estética na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. In: PEDERIVA, P. L. M.; OLIVEIRA, D. A. A.; BEZERRA, D. B.;

CARVALHO, L. J.; MELO, V. V. A. (Orgs). **Educação Estética Histórico-Cultural: Vigotski nas artes**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024.

PIMENTEL, L. G.; MAGALHÃES, A. D. T. V. **Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?** Revista GEARTE, [S. l.], v. 5, n. 2, 2018. DOI: 10.22456/2357-9854.83234. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/83234>. Acesso em: 20 set. 2025.

PROFETA, G.; SANTOS, R. ; OLIVEIRA, A. M. F. **Práticas educativas e entretenimento: mapeamento da utilização da cultura pop como material didático no Ensino Superior**. Dialogia, São Paulo, n. 46, p. 1-22, e24101, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/46.2023.24101> Acesso em: 15 out 2025

REIS, J. C. **Escola dos Annales: a inovação em História**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

REIS, J. C. **Nouvelle histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. Afiliada: São Paulo, 1994.

SALLES, P. P. **A educação com música: A música como instrumento pedagógico: interdisciplinaridade e transversalidade**. In: JORDÃO, G. *et al.* **A música na escola**. Allucci & Associados comunicações, São Paulo, 2012

SANTOS, R. **Educação superior, gamificação e emulação: a dimensão estética do jogo e da aprendizagem / Roger dos Santos**. – 2021. 135 f. Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Cidade: Editora, 2011.

SENNA, S. P. Schiller: a relação entre arte e Estado nas cartas de educação estética. **Aurora**: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v.10, n.28, p. 163-176, fev.-mai.2017.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SPOLIN V. **Improvisation for Theater**. Chigago: Northwestern University Press, 1999.

SPOLIN. V. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN V. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

TEIXEIRA, A. Estudo introdutório In: **DEWEY, J. Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira, São Paulo: Melhoramentos, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

TONINI, M. V. **O planejamento e o desenvolvimento de práticas interdisciplinares de e entre professores de artes e de física**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/244098> Acesso em: 05 abr. 2025

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey** / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.