



A Dimensão Estético-Artística das Práticas Pedagógicas em Schiller, Huizinga e Nietzsche

Eliane Aparecida Barbosa da Silveira
Universidade Federal de Lavras – UFLA, Lavras, Brasil

Carlos Betlinski
Universidade Federal de Lavras – UFLA, Lavras, Brasil

RESUMO

O artigo discute a dimensão estético-artística das práticas pedagógicas, tomando como eixo interpretativo as concepções de estética e arte em Friedrich Schiller, Johan Huizinga e Friedrich Nietzsche. Este texto integra uma pesquisa de mestrado que metodologicamente fez abordagem qualitativa, de tipo exploratório, com procedimento bibliográfico, tendo como obras principais: *A educação estética do homem* (1795), de Schiller; *Homo Ludens* (1944), de Huizinga; e *O nascimento da tragédia: helenismo ou pessimismo* (1921), de Nietzsche. O recorte que orienta a discussão consiste em compreender em que medida as práticas pedagógicas podem ser interpretadas e ressignificadas à luz da perspectiva estético-artística desses autores. Os resultados indicam que a incorporação consciente dos fundamentos estéticos schillerianos (impulso lúdico e educação estética), da concepção huizinguiana de jogo como função constitutiva e esteticamente marcada da vida cultural, e da leitura nietzschiana da arte trágica como afirmação da vida, amplia o potencial de inovação pedagógica e de superação de um modelo educativo baseado na racionalidade técnico-tecnológica.

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

THE AESTHETIC-ARTISTIC DIMENSION OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN SCHILLER, HUIZINGA, AND NIETZSCHE

ABSTRACT

This article discusses the aesthetic-artistic dimension of pedagogical practices, using as its interpretive axis the conceptions of aesthetics and art in Friedrich Schiller, Johan Huizinga, and Friedrich Nietzsche. The text is part of a master's research project that adopted a qualitative, exploratory approach, with bibliographic procedures, having as its main works: *On the Aesthetic Education of Man* (1795), by Schiller; *Homo Ludens* (1944), by Huizinga; and *The Birth of Tragedy: Hellenism and Pessimism* (1921), by Nietzsche. The guiding focus of the discussion is to understand to what extent pedagogical practices can be interpreted and re-signified in the light of these authors' aesthetic-artistic perspectives. The results indicate that the conscious incorporation of Schillerian aesthetic foundations (the play drive and aesthetic

education), of Huizinga's conception of play as a constitutive and aesthetically marked function of cultural life, and of Nietzsche's reading of tragic art as an affirmation of life, enhances the potential for pedagogical innovation and for overcoming an educational model based on technological rationality.

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

LA DIMENSIÓN ESTÉTICO-ARTÍSTICA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN SCHILLER, HUIZINGA Y NIETZSCHE

RESUMEN

El artículo examina la dimensión estético-artística de las prácticas pedagógicas, a partir de las concepciones de estética y arte en Friedrich Schiller, Johan Huizinga y Friedrich Nietzsche. Este texto forma parte de una investigación de maestría y adopta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, con base en un análisis bibliográfico de obras fundamentales como *La educación estética del hombre* (1795), *Homo Ludens* (1944) y *El nacimiento de la tragedia* (1921). El análisis se orienta a comprender en qué medida las prácticas pedagógicas pueden ser reinterpretadas a la luz de las perspectivas estético-artísticas de estos autores. Los resultados sugieren que la incorporación consciente de los fundamentos estéticos schillerianos —en particular el impulso lúdico y la educación estética—, junto con la concepción huizinguiana del juego como una dimensión constitutiva y estéticamente configurada de la vida cultural, y la interpretación nietzscheana del arte trágico como afirmación de la vida, amplía las posibilidades de innovación pedagógica y contribuye a la superación de modelos educativos sustentados en la racionalidad tecno-instrumental.

Palabras clave: arte; estética; juego; prácticas pedagógicas; Schiller; Huizinga; Nietzsche.

1 INTRODUÇÃO

A opção por conceituar arte e estética a partir das teorias de Friedrich Schiller, Johan Huizinga e Friedrich Nietzsche decorre do modo como esses pensadores convergem em um ponto decisivo: todos interpretam a criação humana como processo intrinsecamente ligado à forma como o sujeito se constitui entre forças racionais e sensíveis, culturais e vitais. Assim, arte, estética e ludicidade são compreendidas aqui não como dimensões decorativas ou suplementares do fazer educativo, mas como elementos constitutivos de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral das pessoas, em suas múltiplas dimensões, e não apenas como desenvolvimento de competências racionais ou técnico-instrumentais.

Nesse horizonte, o recorte que orienta este trabalho consiste em investigar em que medida as práticas pedagógicas podem ser compreendidas, avaliadas e ressignificadas à luz da perspectiva estético-artística articulada por Schiller, Huizinga e Nietzsche. Mais do que propor um manual de procedimentos, busca-se construir um quadro conceitual que permita ler a prática docente como campo de experiência estética, onde se entrecruzam sensibilidade, pensamento, criação e jogo.

Tomam-se, portanto, como referência: em Schiller, a educação estética e o impulso lúdico como mediação entre sensibilidade e razão; em Huizinga, o jogo como função constitutiva da cultura, dotado de um caráter intrinsecamente estético; e, em Nietzsche, a arte trágica como afirmação da vida e como modelo para compreender a existência como jogo de forças opostas, ao mesmo tempo destrutivas e criadoras. Esses três eixos convergem na crítica a uma racionalidade técnica, da técnica desprovida de sentido ou da escolarização burocratizada e, simultaneamente, fundamentam uma concepção de prática pedagógica como espaço de criação, experimentação e afirmação de vida.

O objetivo deste artigo é, assim, identificar princípios e valores presentes nas obras *A educação estética do homem numa série de cartas* (1795), de Schiller; *Homo Ludens* (1944), de Huizinga; e *O nascimento da tragédia, helenismo ou pessimismo* (1921), de Nietzsche, que possam orientar a incorporação da dimensão estético-artística nas práticas pedagógicas. Parte-se da premissa de que compreender tais fundamentos é condição para que professores organizem, desde o planejamento até a ação em sala de aula, experiências educativas que façam sentido para si e para os estudantes, evitando a mera reprodução de modelos repetitivos, desprovidos de criação e distanciados da afirmação da vida.

Metodologicamente, o artigo é o recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com procedimento de revisão bibliográfica. O estudo concentra-se na análise conceitual dos três autores e na articulação de seus pressupostos com a organização do trabalho pedagógico. No percurso da investigação, foram identificadas características estéticas, artísticas e lúdicas que funcionam como indicadores para pensar práticas pedagógicas que se afastem de automatismos e que tomem a existência humana, marcada pela tensão entre razão e sensibilidade, ordem e excesso, sofrimento e criação, como referência para a formação.

Esse enquadramento também permite compreender a dimensão estético-artística como posição crítica diante de uma educação que se limita a adaptar pessoas a um mundo social desigual. Conforme lembram Freire (2000; 2006) e autores como Gomes e Carvalho (2020), pensar educação com arte, estética e sensibilidade é um gesto político que confronta projetos hegemônicos de formação reduzida à eficiência, ao desempenho e à utilidade. Nessa direção, a noção de estética assumida neste texto não se esgota no embelezamento ou em atividades artísticas pontuais, mas remete a uma atitude diante da vida e do outro (Loponte, 2017; 2023), sustentando uma forma de compreender e organizar as práticas pedagógicas em sua dimensão criadora, crítica e responsiva à existência.

2 RAZÃO E SENSIBILIDADE NO PENSAMENTO DE FRIEDRICH SCHILLER

Embora razão e sensibilidade sejam conceitos e proposições que perpassam o pensamento dos três autores, aqui tomados como referências teóricas, optamos por fazer uma apresentação mais didática, sintetizando suas ideias sobre estética em seções separadas.

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

Compreender o sujeito em sua integralidade não deve ser confundido com a ideia de uniformidade, de inexistência de características distintas em sua formação; ao contrário, elas existem e, como ponto de equilíbrio entre elas, estaria a estética. Contribui para essa advertência o fato de *Schiller* (2002¹) classificar as formas de existência humana, definidas como o homem selvagem e o homem bárbaro. Estas duas classificações são utilizadas por ele para explicar o caráter de homem orientado pelos instintos selvagens, de um lado e, o homem regido por uma determinada civilização, de outro; emergindo da oposição entre ambos, o homem cultivado. Neste sentido, Antunes (2017, p. 69) elucida:

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

¹ Esta é quarta edição da tradução em português, realizada por Roberto Schwarz e Márcio Suzuki, do título original ‘*Über die Ästhetische Erziehung des Menschen: in einer Reihe von Briefen*’, de 1795, de autoria de Friedrich Schiller (Maia, 2021).

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

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

Schiller (2002, p. 22), na Carta II, enfatiza a beleza como sendo um modo de condução a outras esferas que integram o sujeito, afirmando também na Carta XVII que “pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (Schiller, 2002, p. 91). Na experiência com a beleza, não estaria a razão se sobrepondo à sensibilidade, tampouco o inverso, em vez disso, tem-se a estética dando condições para que ambas coexistam.

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

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

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

O ponto de intersecção entre estética e práticas pedagógicas, efetiva-se nos termos *sentir* e *sensibilidade*. A prática docente interpretada como ação intelectual sensível, que expõe seu caráter estético afirmado na própria explicação do termo, tendo em vista que “[...] significa

sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível” (Herman, 2005, p. 25). Assim compreendidos, o sentir e a sensibilidade vão caracterizar a estética que constituirá as práticas pedagógicas, associando-as à criação e inovação e livrando-as do automatismo e da repetição empobrecida, contribuindo para formação de ser humano entendido como sujeito pleno. Neste sentido, conforme detalha Herman (2005, p. 13), “A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral”.

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

Numa perspectiva da política, Schiller (2002, p. 22) na Carta II profere, intrépido, a estética como caminho possível para solução de problemas políticos. É válido, neste momento, descortinar que a organização política de uma sociedade reflete na forma como o trabalho pedagógico se efetiva no contexto escolar, e, conseqüentemente, a consideração ou não do caráter estético-artístico, ou as intenções de tal caráter para as práticas pedagógicas, têm influências de projetos políticos. Na contramão de um trabalho pedagógico criativo está o formato mecanizado e repetitivo que constitui muitas das práticas pedagógicas. Tal formato tem resquícios dos modos de produção das fábricas, das relações de trabalho, dos interesses de classes dominantes, entre outras formas de configuração da sociedade, revelando como a organização política, no sentido de gestão daquilo que se pretende para o ser humano

estruturado em grupos, interfere na organização escolar. Tal interferência reforça a íntima relação entre escola e política, entre modos de estruturação do sistema educacional sob o qual as práticas pedagógicas se materializam. É importante pontuar que a realidade escolar brasileira acomoda semelhanças, em termos de influência capitalista e neoliberalista, com aquela realidade que Schiller (2002) criticou em seu tempo e espaço.

3 O JOGO E O LÚDICO NA PERSPECTIVA DE JOHAN HUIZINGA

Aqui também ressaltamos que, embora o jogo e o lúdico sejam elementos vinculados aos campos da arte e da estética e permeiam o pensamento dos três pensadores estudados, nesta seção focaremos nossa síntese em *Johan Huizinga* (1872-1945), que foi historiador e linguista holandês, reconhecido como um dos mais influentes pensadores da história da cultura moderna.

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

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

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

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas

absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana (Huizinga, 2019, p.35 e 36).

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

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

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

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

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

Diante do exposto, constata-se que Huizinga (2019, p. 3 e 8) afirma a estética como constituinte do jogo; entretanto, o mesmo não ocorre com relação à beleza. Por esta afirmação é possível concluir que, pela visão de Huizinga (2019), beleza e estética são interligadas, contudo, no jogo são passíveis de apresentações diferenciadas. Assevera o autor, em referência às compreensões que tencionam definir o jogo, que “Abordam diretamente o jogo, utilizando de métodos quantitativos das ciências experimentais, sem antes disso prestarem atenção ao seu caráter profundamente estético”. Posteriormente, ao defender a “independência do conceito de jogo” deixa indicações de seu pensamento quanto à relação entre beleza e jogo. E acrescenta Huizinga (2019, p. 8): “Aqui o nosso julgamento hesita porque, embora a beleza não seja atributo do jogo enquanto tal, este tem a tendência a assumir acentuados elementos de beleza”. Nesse sentido, Loponte (2017, p. 439) esclarece “Em contrapartida, encontramos argumentos que apontam para uma relação estreita entre estética e ética, em que a primeira é vista além da superficialidade do embelezamento [...]”. Tal esclarecimento da autora mobiliza um olhar atento ao se tratar de estética e beleza, fornecendo uma sustentação para o fato de que, embora intimamente conectadas, tratam-se de diferentes conceitos, e isso ilumina a compreensão do porquê de Huizinga (2019) posicioná-las em lugares diferentes no que tange ao jogo.

Huizinga (2019, p. 2), após utilizar como exemplo a relação entre dois cachorros em uma situação de jogo, para ilustrar que não há acréscimo nenhum por parte da humanidade, nas características de jogo, conclui:

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

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

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

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

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

Acerca do conceito de arte, Huizinga (2019, p. 6) a explica como uma “grande força instintiva da vida civilizada” e justifica sua origem por meio dos mitos e cultos, os quais compreende como jogo da linguagem, em que o ser humano procura traduzir o mundo dos fenômenos. Historicamente, traduzir e explicar os fenômenos sempre foi aspiração humana, entretanto, à arte não é suficiente esta característica dos mitos e cultos. Pode-se considerar que ela preserva alguma característica de jogo, uma vez que se constitui de variadas linguagens e flui de forças opostas e embates de pensamentos e questionamentos, mas sua definição e função são dinâmicas e diversificadas.

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

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

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

É possível, para visualização mais precisa indicar os referidos apontamentos em uma prática pedagógica. Com esta finalidade, emprega-se um exemplo, seguido de análise conceitual, elaborado pela autora desta pesquisa, a partir de uma atividade de leitura em sala de aula, conforme especificada a seguir. Será apresentada uma possibilidade de prática pedagógica com proposta de leitura, mas ressalta-se sua utilização para contribuir à compreensão dos conceitos relacionados à prática. Desta forma, não se enfoca no detalhamento da estrutura da proposta tampouco se encerram as possibilidades de proceder com atividades de leitura.

1. A professora ou professor estabelece como momento de leitura apenas o dia da semana sugerido pela escola, seleciona os livros, de acordo apenas com classificação indicativa

(recomendação por faixa etária), distribui os livros entre os estudantes, de forma aleatória, e estipula a tempo reservado a este fim, ao final recolhe os livros, pede para que façam um resumo escrito sobre o que leram, recolhe, posteriormente, corrige, devolve aos estudantes suas respectivas produções escritas com as correções e encerra a atividade.

2. A professora ou professor planejou trabalhar o tema relacionado à dengue, porque sabe da alta incidência de casos na escola. Para isso, o docente realiza roda de conversa com os estudantes para sensibilizá-los investigar o que sabem sobre o tema, e contextualizá-lo conforme a situação da escola. Explica que, nas próximas semanas, no momento da aula de leitura, levará o boletim emitido pela secretaria de saúde do município, com os dados referentes à quantidade de casos no município, para que leiam em conjunto, analisem e discutam. Após esta etapa, vão elaborar um folheto sobre a dengue, a ser distribuído à comunidade escolar. Todos os grupos receberão pontos de participação, e o que ler e explicar o conteúdo à maior quantidade de pessoas receberá, além dos pontos, uma premiação. Por fim, realizará a avaliação por meio da socialização dos estudantes sobre como foi a experiência que vivenciaram.

Quadro 1 – Fundamentos de jogo (Huizinga, 2019).

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

Fonte: autoria própria

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

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

4 O TRÁGICO E A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO PENSAMENTO DE FRIEDRICH NIETZSCHE

O pensamento trágico é uma característica específica do pensamento estético de *Friedrich Nietzsche* (1844-1900) e destacamos que ele foi contrário ao ideal de alma perfeita defendida por pensadores adeptos às ideias do período romântico, entre eles, *Schiller*. Todavia, com relação à arte e à estética, constata-se que afinam uma composição de elevação de sua importância à existência humana (Nietzsche, 1992²).

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

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

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

² Esta edição é uma tradução para o português, realizada por J Guinsburgs do título original ‘*Die Geburt der Tragödie oder Griechentum und Pessimismus*’ de 1921, de F. Nietzsche.

utilizadas pelos gregos, em alternativa à forma de dissertar sobre o assunto por meio de conceitos. O autor refere-se a sonho e embriaguez como universos artísticos permeados por contraposições que se configuram de forma semelhante em Apolo e Dionísio no sentido de serem opostos, todavia imbricados, num movimento de provocação mútua a novas produções, sendo “arte do figurador plástico [*Bildner*], a apolínea, e a arte não-figurada [*unbildlichen*] da música, a de Dionísio” (Nietzsche, 1992, p. 27).

Esta atuação de forças, que, apesar de opostas, fazem-se necessárias de forma simultânea para geração de tensão e, conseqüentemente, criação. Nisto, identifica-se a verificação sobre jogo, exposta por Huizinga (2019, p. 4, 5), segundo a qual o jogo não é determinado pela racionalidade e por “forças cegas”, portanto, existe uma natureza suprema, a presença do espírito, e jogar não é exclusividade dos seres humanos, pois a toda espécie que joga é possível o divertimento, desconstruindo, assim, a ideia de seres simplesmente mecânicos (Huizinga, 2019). Importante observar as denominações deus e espírito, utilizadas pelos pensadores para fazerem alusão às forças. Reiteram estas denominações, o sentido de superioridade criadora inerente ao jogo e ao lúdico da existência.

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

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

Nietzsche (1992), mencionando *Schopenhauer*, faz analogia de Dionísio com a embriaguez, a qual é explicada como sendo aquele estado em que o ser humano, induzido por substâncias narcóticas ou extasiados por algum evento da natureza, despreendem-se da razão como guia primordial de suas ações. Por dionisíaco, ele interpreta a capacidade do ser humano

em acessar a compreensão da finitude e a inconstância que marcam a vida, sendo tal via de acesso viabilizada pela música. Em meio a esse movimento compreensivo das marcas da existência, a conciliação do homem com a natureza e a fluidez da imaginação. “Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e a falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares” (Nietzsche, 1992, p. 30, 31).

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

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

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

Mosé (2019, p. 73) afirma que “O belo é um sorriso da natureza que nos seduz a esquecer das dores da existência; o belo é o que nos faz sentir prazer pela vida”. A autora faz esta afirmação ao discorrer sobre o deus Apolo, todavia alerta para a insuficiência do belo diante

dos “grandes desafios”, pois a vida é composta também pelos conflitos e sofrimentos, e estabelecer uma postura que não os negue e os enfrente é necessário, desta forma se representa o deus Dionísio Mosé (2019, p. 73).

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

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

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

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

5 POSSÍVEIS FUNDAMENTOS ESTÉTICO-ARTÍSTICOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A articulação entre Schiller, Huizinga e Nietzsche permite compreender as práticas pedagógicas como experiências fundadas esteticamente, nas quais se busca conciliar razão e sensibilidade, estruturar a aprendizagem como jogo e vivenciar a dimensão trágica dos

processos de aprendizagem. Em lugar de uma educação restrita à propagação de conteúdos mediados pela racionalidade tecnicista, trata-se de conceber a prática docente como um campo estético em que o pensar, o sentir e o agir são constantemente postos em relação.

Em Schiller, a educação estética aparece como o lugar privilegiado dessa conciliação entre razão e sensibilidade. O impulso sensível, ligado ao corpo, às necessidades, aos afetos e às percepções imediatas, e o impulso formal, ligado à lei, à ordem, ao conceito e à racionalidade, tendem a se separar na experiência cotidiana. O impulso lúdico, porém, os reconcilia esteticamente: é no jogo estético que o sujeito experimenta simultaneamente a plenitude sensível e a forma racional, alcançando um estado estético que é, para Schiller, condição de liberdade. Quando essa concepção é trazida para a educação, o planejamento pedagógico deixa de ser apenas uma organização técnica de conteúdos e passa a ser entendido como uma composição sensível-racional. Cada unidade de ensino, cada sequência didática, busca equilibrar experiências sensoriais, afetivas e corporais – contato com obras de arte, imagens, sons, narrativas, materiais e situações concretas – com momentos de elaboração conceitual, sistematização, escrita e argumentação.

A aula sobre um tema qualquer, como a dengue ou um problema social, não se limita à exposição verbal de informações; ela assume a forma de uma experiência estética em que vídeos, imagens, relatos e vivências corporais se articulam com a análise de dados, a leitura crítica, a construção de conceitos e a produção de textos. A prática pedagógica, assim, não reduz o estudante a receptor de conceitos nem a mero experimentador sensorial, mas o coloca em um trânsito permanente entre sensível e racional, produzindo estados estéticos nos quais o interesse, a curiosidade e o prazer de criar se tornam centrais. O professor, nesse contexto, precisa ele próprio ser um sujeito estético: sua formação não pode prescindir de experiências com artes, literatura, música, teatro e contemplação, pois é na vivência dessa liberdade estética que ele se torna capaz de instaurar, com os estudantes, espaços de conciliação entre razão e sensibilidade.

A dimensão lúdica dessa conciliação é aprofundada quando se incorpora a reflexão de Huizinga. Para ele, o jogo não é apenas metáfora ou recurso didático ocasional, mas uma função fundamental da vida e da cultura, dotada de forma própria, regras, ritmo, tensão e um prazer específico. O jogo cria um “outro espaço” e um “outro tempo”, separados da rotina, dentro dos quais a ação se intensifica e adquire um sentido interno. Ao organizar a prática pedagógica em chave lúdica, o professor reconhece o caráter estético do jogo: sua forma, seu ritmo, sua graça, sua capacidade de instaurar experiências de beleza e de criação compartilhada.

As situações de aprendizagem podem ser estruturadas como jogos culturais com um “campo” delimitado – a sala de aula transformada em arena, laboratório, palco, tribunal

simbólico –, regras claras, eventualmente negociadas com os estudantes, e desafios que produzem tensão criativa: problemas a resolver, enigmas a decifrar, tarefas a compor em cooperação. A finalidade não se reduz à nota ou ao cumprimento burocrático de objetivos; ela reside na própria experiência de jogar bem, de participar de um processo significativo. Projetos interdisciplinares podem ser pensados como jogos de investigação, em que questões reais da comunidade escolar se tornam objeto de percursos lúdicos com etapas, pistas, momentos de cooperação e doses equilibradas de competição. A competição, tratada esteticamente, não é dominada pela lógica da exclusão de vencedores e perdedores, mas funciona como intensificador da experiência, contrapondo-se e complementando-se à cooperação.

Nesse contexto, a linguagem deixa de ser vista apenas como alvo de correção normativa e passa a ser vivida como jogo: jogo de metáforas, de narrativas, de reescritas criativas, de dramatizações de conceitos, de invenção de imagens para fenômenos científicos. O trabalho com textos, discursos, imagens e símbolos torna-se um campo lúdico em que os estudantes experimentam a plasticidade da linguagem e a abertura de sentidos, reforçando o vínculo entre forma estética e construção de conhecimento. O lúdico, aqui, não é o enfeite da aula, mas a própria forma estética da experiência pedagógica, na qual o impulso lúdico schilleriano encontra, em Huizinga, um desenvolvimento cultural: a escola é compreendida como espaço em que se joga seriamente, isto é, em que o jogo é tomado como via legítima de formação sensível e racional.

Essa base estético-lúdica desemboca, com Nietzsche, em uma compreensão ainda mais radical da educação como experiência trágica afirmativa. A dualidade entre Apolo e Dioniso – forma, medida e sonho, de um lado; excesso, embriaguez e desmedida, de outro – constitui duas pulsões estéticas fundamentais. A arte trágica nasce justamente da tensão e da conciliação provisória entre essas forças, oferecendo uma forma em que a vida, com seus sofrimentos e contradições, pode ser afirmada. Transposta para a prática pedagógica, essa perspectiva convida a tomar os conflitos, as dores e os temas difíceis como materiais formativos. Em vez de expulsar da sala de aula questões como morte, fracasso escolar, violência, desigualdade ou medo, a educação esteticamente fundada as acolhe e as transforma em experiências de criação: cenas teatrais, narrativas autobiográficas ou ficcionais, composições musicais, projetos visuais ou intervenções coletivas sobre o espaço escolar. Essa elaboração estética do trágico é seguida de reflexão filosófica e ética, de modo que os estudantes não apenas expressam sentimentos, mas pensam o que fazem, pensam o que sentem e sentem o que pensam.

Na condução dessas experiências trágicas, a conciliação entre o apolíneo e o dionisíaco aparece como princípio estético também para a sala de aula. O apolíneo se manifesta na clareza de estrutura, na organização do tempo e do espaço, na forma cuidadosa dada às produções –

textos bem construídos, argumentos explicitados, apresentações organizadas, registros sistematizados. O dionisíaco emerge nos momentos de improvisação, na experimentação coletiva, em oficinas de improviso teatral, em performances, em experimentos sonoros e visuais em que a “perda de controle” é, na verdade, cuidadosamente enquadrada pela docência, permitindo a irrupção de intensidades e afetos sem que o processo se desagregue. A prática pedagógica torna-se, assim, um “palco trágico”: um espaço em que as contradições da vida podem aparecer, ser encenadas, sentidas e pensadas, convertendo-se em potência de criação e não apenas em obstáculo à aprendizagem.

A dimensão estética da prática pedagógica implica, finalmente, uma concepção apropriada de formação docente. O professor não é apenas um executor de métodos ou propagador de conteúdos de forma diretiva, mas alguém que toma a própria vida e a própria trajetória profissional como obra em construção. Pensar-se a si mesmo em termos estéticos, perguntar que forças o atravessam, onde sua prática se repete de modo inercial, onde surgem possibilidades de criação, é assumir uma estética da existência no sentido nietzschiano: uma autocriação direcionada, em que a docência é vivida como forma de vida. Essa autocompreensão estética dialoga com Schiller, ao recolocar o professor como sujeito que busca, em si, a conciliação entre razão e sensibilidade; e com Huizinga, ao convidá-lo a assumir o jogo e o lúdico não como acessórios, mas como forma fundamental de sua relação com o conhecimento, com os estudantes e com o mundo.

Reunindo os três autores, os fundamentos estéticos das práticas pedagógicas aparecem, portanto, sob três grandes eixos articulados: a conciliação entre razão e sensibilidade, que impede que a educação se reduza a mero adestramento intelectual ou a simples estimulação emotiva; o jogo e o lúdico, que conferem forma estética à experiência de aprender, convertendo o conhecimento em campo de criação e experimentação; e a vivência da estética trágica, que integra ao processo educativo a densidade da existência, transformando conflito, construção e destruição, dor e crise em materiais de elaboração simbólica e crítica. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas lugar de instrução para se tornar espaço de experiência estética compartilhada, onde pensar, jogar e afirmar a vida se imbricam de modo indissociável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso empreendido neste artigo permitiu compreender os conceitos de arte, ludicidade e estética em Friedrich Schiller, Johan Huizinga e Friedrich Nietzsche e, a partir deles, estabelecer apontamentos para as práticas pedagógicas. Embora situados em contextos

históricos e projetos teóricos distintos, os três autores convergem na crítica à unilateralidade da razão e na defesa da experiência estética como dimensão constitutiva da formação humana.

Em Schiller, a educação estética aparece como mediação entre sensibilidade e razão, expressa na articulação entre impulso sensível, impulso formal e impulso lúdico. A figura do “homem estético”, nem selvagem, entregue aos instintos, nem bárbaro, submetido exclusivamente a normas e contratos, indica um ideal de formação em que liberdade, ética e política se ancoram na capacidade de fruir e criar formas belas. Nesse sentido, a estética é o espaço de reconciliação das forças que constituem o sujeito e, ao mesmo tempo, o horizonte de uma cultura que supera a fragmentação moderna.

Huizinga, por sua vez, desloca o foco para o jogo como função essencial do ser vivo e fundamento da cultura. O jogo, marcado por liberdade, regras, tensão, alegria e forma, é intrinsecamente estético e sustenta atividades tão diversas quanto o direito, a poesia e o conhecimento. Ao insistir no caráter supralógico e significativo do jogo, o autor revela um campo de experiências em que a criação de sentido não se limita ao útil ou ao verdadeiro, mas se inscreve na esfera do belo e do simbólico. Sua reflexão reforça a importância de reconhecer a dimensão lúdica das práticas pedagógicas, não como adorno, mas como modo de organização de experiências de aprendizagem.

Em Nietzsche, a estética é pensada a partir da tragédia e do entrelaçamento de Apolo e Dioniso como pulsões artísticas. A arte trágica não nega o sofrimento nem o absurdo da existência; ao contrário, os assume e os transfigura em formas que permitem afirmar a vida. A partir disso, a formação não se orienta por um ideal de perfeição, mas pela capacidade de criar e recriar valores, de transformar a dor em potência, de fazer da própria vida uma obra em constante composição. A arte, mais do que a moral, torna-se o paradigma de uma pedagogia que não se limita a adaptar sujeitos, mas os convida à autocriação.

Tomados em conjunto, esses fundamentos estético-artísticas permitem ler as práticas pedagógicas para além de seu aspecto técnico. A prática docente aparece como ação intelectual e sensível, mediadora e intencional, que pode ser concebida como espaço de jogo (Huizinga), de harmonização entre sensível e racional (Schiller) e de afirmação trágica da existência (Nietzsche). Quando organizadas a partir dessa perspectiva, as experiências educativas tendem a afastar-se do automatismo e da mera reprodução, abrindo-se à criação, à inovação e ao reconhecimento do sujeito em sua complexidade.

A compreensão das práticas pedagógicas a partir desses autores implica, portanto, referenciá-las a um conceito de sujeito que é, simultaneamente, racional e sensível, lúdico e trágico, forma e excesso. Isso repercute diretamente no planejamento, na escolha de metodologias e organização da experiência educativa. Em vez de práticas fragmentadas, orientadas apenas pela padronização técnica ou pela incorporação acrítica de recursos

tecnológicos, propõe-se uma concepção de inovação pedagógica enraizada na dimensão estético-artística: práticas que criam espaços de fruição, jogo, experimentação e elaboração simbólica da vida.

Assim, a partir de Schiller, Huizinga e Nietzsche, pode-se afirmar que a na formação docente torna-se imprescindível a educação estética: o professor é chamado a reconhecer-se como sujeito em construção, afetado pela arte, pelo jogo e pelo trágico, ao mesmo tempo em que dirige seu trabalho a outros sujeitos igualmente complexos. Nessa direção, a prática pedagógica que assume a dimensão estético-artística não se reduz a aplicar técnicas, mas se configura como exercício de criação compartilhada de sentidos, atento à vida em sua integralidade e em suas contradições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. de; ARAÚJO, A. F. de. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. *Eccos Revista Científica*, n. 53, p. 1-18, 2020.

ANTUNES, J. Schiller e a educação estética e revolucionária do homem. *Revista Dialectus*, v. 10, n. 1, 2017. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/ANTSEA-3>. Acesso em: 29 maio 2024.

COLI, J. *O que é arte*. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOMES, G. M. C. de A.; CARVALHO, M. de F. Por uma pedagogia do belo: educação, estética e sensibilidades. *EccoS-Revista Científica*, n. 53, p. 16647, 2020.

HERMANN, N. *Ética e estética a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

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

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

LOVISOLO, H. R.; BORGES, C. N. F.; MUNIZ, I. B. Competição e cooperação: na procura do equilíbrio. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 35, p. 129-143, 2013.

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

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

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

MOSÉ, V. *A espécie que sabe*. Rio de Janeiro: Nobilis, 2019.

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

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

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

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

SOBRE OS AUTORES

Eliane Aparecida Barbosa da Silveira é graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Campinas (2009). Atualmente, é professora da Escola Estadual de Furnas, atuando na área da Educação Pública desde 2007.

✉ eliane.silveira@estudante.ufla.br

Carlos Betlinski é doutor (2006) e mestre (2000) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduado em Filosofia pela Centro Universitário Assunção (UNIFAI) e em Pedagogia pelo Liceu São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós-graduação. É editor-chefe da revista científica *Devir Educação*.

✉ carlosbetlinski@ufla.br

id <https://orcid.org/0000-0003-1747-466X>

*Recebido em 30 de out. de 2024.
Aprovado em 04 de abr. de 2026.
Publicado em 19 de maio de 2026.*