

## EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA E FRIEDRICH SCHILLER

### AESTHETIC EDUCATION AND TEACHING PRACTICE: DIALOGUES BETWEEN SCHOOL AND FRIEDRICH SCHILLER

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-056>

**Jeime Andreia Dávalo Gonçalves**

Mestre em Educação Furb  
Universidade regional de Blumenau  
E-mail: [deia.davalon goncalves@hotmail.com](mailto:deia.davalon goncalves@hotmail.com)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8612224193751562>

#### RESUMO

Esta pesquisa busca dialogar sobre as possíveis experiências estéticas na escola, que envolvam o ato criativo, das quais possam emergir vestígios de impulsos sensíveis, formais e lúdicos, no processo educativo dos alunos. Nossa objetivo geral é analisar o posicionamento dos alunos diante do seu ato criativo no contexto escolar. Intencionamos identificar, por meio de relatos dos alunos, vestígios desses impulsos sob a perspectiva da educação estética de Friedrich Schiller. Os objetivos específicos são: (a) discutir a educação estética no processo educativo escolar; (b) identificar vestígios dos impulsos sensível, formal e lúdico nos relatos dos alunos a partir do seu ato criativo na escola; e (c) debater a relação entre os impulsos (sensível, formal e lúdico) e a prática docente. A justificativa da nossa busca reside na necessidade de refletir sobre o processo educativo escolar, que, influenciado pela prática docente, muitas vezes perpassa pelo seu ato criativo do aluno. Entendemos que, na escola, os atos criativos ocorrem impregnadas de intencionalidades pedagógicas e direcionamentos. Para Schiller, o estado estético é o único em que o ser humano é verdadeiramente livre. Se essa liberdade é alcançada por meio da harmonia entre os impulsos sensível, formal e lúdico, defendemos a importância de observar as possíveis experiências estéticas vivenciadas em meio ao processo criativo discente no contexto escolar. A metodologia adotada para esta pesquisa é a qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica. A base teórica principal será Schiller (1995), complementada por autores como Freire (2021), Ana Mae Barbosa, entre outros. Os participantes da pesquisa são dois alunos do ensino médio de uma escola da rede estadual de Santa Catarina. Nossas primeiras reflexões sobre os dados indicam que, na escola, a prática docente utilizada no processo educativo pode estar ligada ao possível equilíbrio entre os impulsos e, consequentemente, impactar na formação e liberdade do aluno.

**Palavras-chave:** Educação estética; Processo educativo; Prática docente.

#### ABSTRACT

This research seeks to discuss possible aesthetic experiences in school that involve the creative act, from which traces of sensitive, formal, and playful impulses may emerge in the students' educational process. Our general objective is to analyze the students' positioning in relation to their creative act in the school context. We intend to identify, through student accounts, traces of these impulses from the perspective of Friedrich Schiller's aesthetic education. The specific objectives are: (a) to discuss aesthetic education in the school educational process; (b) to identify traces of sensitive, formal, and playful impulses in students' accounts of their creative act at school; and (c) to discuss the relationship between impulses (sensitive, formal, and playful) and teaching practice. The justification for our research lies in the need to reflect on the school educational process, which, influenced by teaching practice, often permeates the student's



creative act. We understand that, in school, creative acts occur imbued with pedagogical intentions and directions. For Schiller, the aesthetic state is the only one in which the human being is truly free. If this freedom is achieved through harmony between sensitive, formal, and playful impulses, we defend the importance of observing the possible aesthetic experiences lived within the student's creative process in the school context. The methodology adopted for this research is qualitative, using semi-structured interviews and bibliographic research. The main theoretical basis will be Schiller (1995), complemented by authors such as Freire (2021), Ana Mae Barbosa, among others. The research participants are two high school students from a state school in Santa Catarina. Our initial reflections on the data indicate that, in school, the teaching practice used in the educational process may be linked to the possible balance between impulses and, consequently, impact the student's formation and freedom.

**Keywords:** Aesthetic education; Educational process; Teaching practice.



## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um campo fértil de possibilidades criativas, aonde os alunos, permeados pelos direcionamentos pedagógicos, encontram espaço para elaborar sentidos e partilhar percepções oriundas das práticas docentes e dos conhecimentos construídos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, cada manifestação dos estudantes, nessa pesquisa, pode ser compreendida como ato criativo, isto é um movimento de elaboração singular diante das experiências vividas na sala de aula e no contexto escolar.

Compreendemos que o ato criativo não se limita ao produto final, mas traduz um processo no qual o sujeito expressa sua sensibilidade, sua visão de mundo e sua capacidade de recriar a realidade a partir da experiência escolar. Simpatizamos com a posição de autores que relacionam a criação no contexto escolar com atividades e ações que envolvam e propiciem o desenvolvimento da criatividade do aluno, dando como exemplos “a realização de uma escultura, dança, música, filme” entre outras atividades que envolvam a criação artística (Carli, 2019, p. 55). É sob essa perspectiva de criação e expressão de ideias discentes, que debruçamos nossos olhares para o que se constrói e se materializa no contexto educacional.

No processo de ensino e aprendizagem, buscamos observar as possíveis experiências estéticas que envolvam o ato criativo, das quais possam emergir vestígios de impulsos sensíveis, formais e lúdicos.

Compreendemos a importância de averiguar se esses atos criativos organizados em meio a prática docente transcendem “a função utilitária” (Zanella, 2004, s/p) oportunizando a esse aluno vivenciar em meio a essa produção “uma relação estética e sensível que, no prazer/desprazer, no deleite ou repulsa, forja a própria sensibilidade”. (Zanella, 2004, s/p)

Acreditamos que o processo criativo contribui para o desenvolvimento pleno do sujeito e para um estado livre de criação. Parafraseando Monteiro (1988) mencionamos que reflexões sobre a estética a arte e o belo não se restringem ao campo da filosofia, transitando nas mais diversas esferas, como o campo educacional.

Mencionando as experiências que afetam os alunos em meio ao ato criativo, nos pautamos em Larossa (2016, p. 18), que afirma: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Parafraseando Carvalho, Gonçalves e Carvalho (2024), apontamos a experiência como algo que nos atravessa, faz sentido e permanece. A experiência nos toca, não nos abandona; ao mesmo tempo, nos impacta e nos modifica. Diante dessas reflexões, apresentamos como objetivo geral analisar o posicionamento de alunos sobre a construção de produções artísticas no contexto escolar. Intencionamos identificar, por meio de relatos dos alunos, vestígios desses impulsos sob a perspectiva da educação estética de Friedrich Schiller. Nossos objetivos específicos são: (a) discutir a educação estética no processo educativo escolar; (b) identificar vestígios dos impulsos sensível, formal e lúdico nos relatos dos alunos a partir do seu ato criativo na escola; e (c) debater a relação entre os impulsos (sensível, formal e lúdico) e a prática docente.



Nossa justificativa reside na necessidade de refletir sobre as experiências, que, no processo educativo é impactada diretamente pela prática docente. Para Schiller, o estado estético da mente é o único em que o ser humano é verdadeiramente livre. Essa liberdade, segundo a perspectiva schilleriana, é alcançada por meio da harmonia entre os impulsos sensível, formal e lúdico. Sendo assim, defendemos a necessidade de buscar evidências que nos permitam compreender se essa integração dos três impulsos, que proporciona ao sujeito a completude, pode ser encontrada no contexto escolar e suas práticas educativas.

Entendemos que, na escola, os atos criativos são impregnados de intencionalidades e relações de poder. Essa constatação nos inquieta e leva a diversos questionamentos, como: Por que o aluno produz arte na escola? Ele produz apenas porque se pede? Existe liberdade nessa produção? Quais experiências esse aluno vivencia em meio ao ato criativo? Quais sentidos emergem dessas criações e experiências?

Quando Larossa (2016, p. 16) destaca que experiências “produzem sentido, criam realidade”, ele nos convida a reconhecer que, por meio vivência dessas práticas, os alunos elaboram sentidos duradouros que impactam a forma como compreendem o mundo.

Diante disso, questionamos se a escola, enquanto espaço de organização e inserção dos alunos no processo educativo, colabora, por meio de sua prática e metodologia docente, com esse equilíbrio, fundamental para uma educação integral. A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa dialoga sobre as possíveis experiências estéticas que envolvam o ato criativo em uma escola de educação básica da rede estadual de Santa Catarina. Nesse contexto, olhamos para práticas escolares que estimulam a criatividade.

A atividade foi desenvolvida na disciplina de História, com turmas do primeiro ano do ensino médio. O tema central foi o estudo das civilizações antigas.

Para alcançar os objetivos propostos o professor responsável organizou sua proposta utilizando aulas dialogadas, pesquisas realizadas na sala informatizada, construção de maquetes e a organização de seminários apresentados pelos próprios alunos e exposição. Ao todo, desde a apresentação da proposta até a exposição final dos trabalhos, a atividade teve a duração de nove aulas. Diante de uma proposta pedagógica que envolve a ação criativa, organizada pelo professor e construída em parceria com os alunos, buscamos dialogar e compreender percepções e sentimentos que emergem das formas como esses alunos se posicionam frente a construção e finalização de suas criações.

Para a geração de dados, utilizaremos pseudônimos para identificar os dois sujeitos do estudo, referindo-nos a eles como Sujeito A e Sujeito B. A seleção desses dois sujeitos foi baseada em critérios como a aceitação dos alunos em participar da pesquisa e a autorização das respectivas famílias.



Inicialmente, cinco alunos das turmas que realizaram a atividade demonstraram interesse em participar da entrevista e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser entregue e assinado pelas famílias. No entanto, apenas dois desses cinco alunos devolveram o documento devidamente assinado, o que os tornou os sujeitos da nossa pesquisa.

Apresentando características de uma pesquisa qualitativa, onde os dados se apresentam de forma descritiva, gerados a partir do “ambiente natural” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47), utilizamos como instrumentos para geração dos dados a entrevista semiestruturada, na qual, a partir do tema escolhido, organiza-se perguntas principais que regem a entrevista (Manzini, 2004). Em uma investigação que os autores apresentam como descritiva, “os dados são recolhidos em forma de palavras, não de números” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47). Nossa entrevista gira em torno da caracterização da visão dos sujeitos sobre a atividade pesquisada.

Com base nos nossos objetivos, gerais e específicos, foram realizadas perguntas com os sujeitos A e B.

A entrevista semiestruturada foi realizada na escola, foi gravada em áudio e transcrita na íntegra. Os dados advindos dos depoimentos dos sujeitos serão base para as nossas discussões na seção seguinte desta pesquisa, focando principalmente na pergunta “O que você sentiu quando soube que teria que pesquisar sobre uma determinada civilização antiga e construir uma maquete? E depois o que você sentiu quando estava construindo a maquete? Fale sobre isso”.

Vale destacar que a revisão do texto aqui apresentado foi alinhada com suporte de I.A. Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para refletirmos sobre o papel da escola diante das experiências vivenciadas pelos alunos e sua formação integral. O motivo central que nos leva a estudar essas experiências, especialmente aquelas que envolvem o ato criativo, está relacionado à necessidade de repensarmos a escola e sua função na construção de sujeitos sensíveis.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Direcionamos nosso olhar para as experiências que emergem das práticas escolares que envolvem e estimulam a ação criativa. Sob esse perspectiva, Machado (2010) destaca que o desenvolvimento da criatividade inclui ações vinculadas à realização de produções específicas, as quais, no contexto dessa pesquisa, referem-se a experiências escolares relacionadas ao ato criativo.

Nesse sentido, podemos compreender como ação criativa, “não apenas ações que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e com os princípios de formatividade das linguagens artísticas” (Machado, 2010, p. 65), mas também “ações e construções que se interligam à capacidade de cada indivíduo produzir leituras e relações conceituais, tão importantes à experiência [...]” (Carli, 2019, p. 55).



Apresentamos como base teórica principal a educação estética de Friedrich Schiller. Essa teoria traz como ideia central que a liberdade e o desenvolvimento integral do ser humano pode ser alcançada por meio do equilíbrio entre a razão e o sensível. Schiller (1995) nos convida à reflexão sobre a tensão que se apresenta entre as duas forças fundamentais da vida humana: a sensibilidade e a razão.

Ao recorrer a Schiller (1995), buscamos ampliar a compreensão da ação criativa no contexto escolar para além da produção artística. A proposta de Schiller, ao afirmar que a arte une razão e emoção, nos oferece uma lente potente para pensar a criatividade como uma experiência estética que mobiliza o pensamento, o sentimento e a ação de forma integrada. Nesse sentido, a ação criativa na escola não se limita à expressão artística, mas envolve processos que despertam a sensibilidade, promovem o equilíbrio entre o racional e o afetivo, e contribuem para a formação integral do sujeito. Assim, a educação estética proposta por Schiller nos inspira a reconhecer que práticas pedagógicas criativas podem transformar a experiência escolar em um espaço de liberdade, desenvolvimento humano e construção de sentidos.

A partir dessas considerações iniciais, abordaremos de forma mais aprofundada os impulsos sensível, racional e lúdico. Compreendendo que a produção artística na escola está intrinsecamente ligada à prática pedagógica, incluiremos em nossa base teórica autores a partir dos quais refletiremos sobre educação estética e a prática docente.

### 3.1 IMPULSOS SENSÍVEL E RACIONAL

Ao abordar o impulso sensível, Schiller o menciona como a “parte da existência física do homem ou da sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo ou torná-lo matéria.” (Schiller, 1995, p. 67). Podemos compreender que, quando Schiller aborda a existência física do homem, está se referindo aos seus sentimentos e emoções, abordando aquilo que é físico, mutável e suscetível ao tempo e estado. O impulso sensível tem uma ligação íntima com a matéria, com a experiência, com a vivência, com o sentir e com o físico.

No que se refere a escola podemos compreender que o impulso sensível se interliga exatamente àquelas atividades em que os alunos estão fazendo, sentindo texturas, tocando, observando e experimentando o mundo ao redor. Quando nossos alunos manipulam materiais, realizam experimentos, jogam ou vivenciam práticas, estão estimulando esse impulso, porque é no fazer e no sentir que eles assimilam e exploram o conhecimento de forma direta. O impulso sensível envolve o corpo e a experiência direta, ajudando o aluno a compreender o mundo de maneira mais concreta e física.

O impulso formal do homem parte da sua “natureza racional, e está empenhado em pô-lo em liberdade, levar harmonia à multiplicidade dos fenômenos e afirmar sua pessoa, em detrimento de toda alternância do estado.” (Schiller, 1995, p. 68).



Nesse contexto, podemos compreender que, diferentemente do impulso sensível, que se pauta nos sentimentos, experiências e sentidos físicos, o impulso formal se pauta na razão, na parte do ser humano que não muda de acordo com o estado do sujeito, com o tempo e o momento.

Como Schiller defende que o sensível aprisiona o homem por prendê-lo ao tempo ou seja, as sensações são finitas e acontecem em um determinado período, findando-se posteriormente, quando o momento acaba. Schiller influenciado por Platão, seu “ideal de humanidade” (Monteiro, 1988, p.13;14) e mundo das ideias, acredita que questões como razão, verdade e moral não estão presas ao tempo. Elas são eternas, imutáveis, ideais, não se prendem aos desejos passageiros nem às vontades que passam com o tempo e com a alternância do estado ou do momento.

Em continuidade ao que Schiller apresenta como impulso formal, ele busca explicar sua posição quanto à imutabilidade:

Por não poder a pessoa, enquanto unidade absoluta e indivisível, estar jamais em contradição consigo mesma, por sermos nós mesmos em toda a eternidade, o impulso que reclama a afirmação da personalidade jamais poderá exigir algo diferente daquilo que tem de exigir por toda a eternidade; decide, portanto, para sempre como decide para agora e ordena agora o mesmo que ordena para sempre. (Schiller, 1995, p. 68)

Quando Schiller aborda a razão como parte natural da pessoa, ele destaca o homem como unidade absoluta e indivisível. Ou seja, ele traz o sujeito e sua razão como algo que não se divide, são um só, imutável e indivisível, que não se altera de acordo com as mudanças do tempo ou do estado.

O homem necessita ser coerente com ele mesmo. Se o homem e a razão são um só, se esse homem mudar seu posicionamento racional, ele contradiz a si mesmo. Como nossa essência racional é imutável, nosso impulso formal também não muda.

Se somos racionais e livres diante do tempo e do estado, o impulso formal sempre irá exigir liberdade, coerência e constância. Para Schiller, a razão e o sujeito são únicos, não se dividem. Sendo assim, como razão e sujeito são um só, o sujeito deve seguir sua razão sem mudar sua percepção ou sua ideia, pois, caso ele mude, está indo contra ele mesmo.

Ao realizar atividades em que é necessário pensar antes de agir, organizar o raciocínio e seguir uma sequência, o aluno está estimulando o impulso formal. Esse impulso tem a ver com pensar para realizar. É o impulso ligado à razão, à lógica, à organização, ao pensamento abstrato.

Apesar de existir um tensão entre os dois impulsos, Schiller defende veementemente a importância de um equilíbrio entre os dois. A harmonia é imprescindível para o equilíbrio e liberdade humana.

Ainda tratando dos impulsos formal e sensível, vale trazer a reflexão a seguinte dicotomia à primeira vista, eles parecem totalmente contrários: um quer mudança e sensações (impulso sensível), o outro quer



estabilidade e forma (impulso formal). "À medida que um exige modificação, encontra o outro e mutabilidade." (Schiller, 1995, p. 71)

Aqui, Schiller mostra ,que, quando um desses impulsos age, ele inevitavelmente interfere no outro. O impulso formal, ao impor forma e constância, acaba modificando o que é mutável. O impulso sensível, ao lidar com a mudança e a sensação, desafia a estabilidade da razão.

Há um embate contínuo entre ambos, e mesmo assim. "são estes dois impulsos que esgotam o conceito de humanidade." (Schiller, 1995, p. 71). De forma mais clara, não existe nenhum aspecto da vida, seja nossa experiência do mundo, nossas emoções, pensamentos, ações ou ideias que não esteja, de alguma forma, relacionado ao campo do sensível ou do racional (ou à tensão entre eles). Mesmo sendo opostos, juntos eles definem o que é ser humano. Um ser que sente, mas também pensa; que muda, mas também busca permanência; que tem corpo e razão.

### 3.2 IMPULSO LÚDICO

Após apresentarmos os dois primeiros impulsos, o sensível e o formal, que, segundo Friedrich Schiller, esgotam o conceito de humanidade, vale destacar que o mesmo autor problematiza que a possibilidade de conceber "um terceiro impulso fundamental que pudesse intermediar os dois. É um conceito impensável." (Schiller, 1995, p. 71)

Ao mencionar os entraves em conceber um terceiro impulso que sirva de ponte entre os dois, Schiller está destacando a discrepância existente entre eles. Parece impossível conciliá-los, sendo eles tão fundamentais e diferentes. Diante desta dualidade que completa o ser humano o autor se questiona sobre "como reconstituiremos a unidade da natureza humana que parece completamente suprimida por esta oposição originária e radical?" (Schiller, 1995, p. 71)

Sob essa conjuntura ainda indagamos sobre: como restaurar a unidade do ser humano, se desde a origem estamos divididos entre sentir e pensar, entre corpo e razão? Schiller está apontando para a tensão constitutiva do ser humano: somos feitos de opostos (sensível e racional), e essa oposição parece nos fragmentar. No entanto, ele prepara o terreno para apresentar o impulso lúdico como esse terceiro impulso mediador, que pode harmonizar esses dois polos e restaurar a unidade da nossa natureza.

O impulso lúdico é a harmonia entre o sensível e o racional, mas com uma grande dose de criação e imaginação. Ele vai além do simples sentir e pensar; trata-se de pegar essas experiências, esse saber concreto e esse raciocínio interno e usá-los para criar. O lúdico está muito ligado ao senso estético como vemos as coisas e como as transformamos, à inspiração e à criação.

A partir disso, olhando para o contexto escolar, o aluno vem a criar algo novo, produzir algo novo, e isso ter a ver com o senso estético, inspiração e criação. Essa nova produção se origina a partir das vivências, experiências, do sentir e do pensar. Parte de um organizar para produzir algo novo.



Quando um aluno começa a transformar suas vivências e experiências sensoriais em algo novo, como uma produção artística, uma invenção, ou uma nova forma de resolver um problema, ele está atuando com o instinto lúdico. É a parte onde a imaginação entra em cena, onde ele se sente livre e equilibrado para criar e se expressar de uma forma própria.

Sendo assim, esse é o impulso lúdico, que envolve um ser criativo que “joga” internamente. transitando entre o racional que pensa, e o sensível que sente. A partir do equilíbrio destes dois impulsos que se afetam, mas se equilibram surge algo novo, como uma liberdade interior.

Para Schiller o jogo, é uma atividade criativa com liberdade, sem um interesse específico, ou seja, sem objetivo útil ou expectativa ligada ao cotidiano. É quando a pessoa age por prazer, e satisfação, pelo ato de criar e se expressar. É nesse estado que a liberdade verdadeira se manifesta. Ainda segundo o autor, a alegria e o jogo é uma inclinação da humanidade. (Schiller, 1995)

Quando se menciona o jogo, refere-se aquele movimento interno onde o ser humano equilibra a razão, emoção, corpo e espírito. Ele cria sem intencionalidade porque quer expressar seus sentimentos para o mundo. É onde o homem cria por criar, sente por sentir, e por isso expressa sua humanidade de forma mais pura. “Pois para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga (Schiller, 1995, p.84).

Sendo o jogo um estado de liberdade interior aonde não se esta preso nem na razão tampouco na emoção. Para o autor o homem somente encontra a plenitude quanto esta em harmonia com seus impulsos formal e sensível, nessa conjuntura o homem só joga quando esta em equilíbrio e só esta em equilíbrio quando joga. Instinto Lúdico é a integração dos dois anteriores o corpo e a razão, o sentir e o pensar.

#### 4 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PRÁTICA DOCENTE

Nossos diálogos teóricos também perpassam por outros autores como Ana Mae Barbosa e Paulo Freire, que nos auxiliam a refletir sobre as relações construídas entre o contexto, a prática docente e o aluno, bem como sobre o papel do professor no ensino de uma educação estética e sensível.

Referente as experiencias ligadas a arte no contexto escolar, Ana Mae Barbosa destaca a atuação docente como “ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura (... )” (Barbosa, 2018, p. 15). Nessa conjuntura, o professor, por meio de sua prática, influencia diretamente o aluno. A forma como planeja, aplica, organiza e direciona suas atividades pode, ou não, ser um instrumento de grande relevância para o ensino de uma educação estética, que se desenvolve em meio as experiencias estéticas vivenciadas entre o sujeito e o objeto.

Carli (2019, s/n) corrobora com Ana Mae Barbosa ao afirmar que “cabe ao professor buscar saber metodológico [...]” para alcançar o aluno e trabalhar com a emoção e a arte. Ainda segundo Carli (2019,



s/n), “as práticas cotidianas em sala de aula [...], tornam-se o ponto onde o saber reflete conhecimento; por isso, a fundamentação torna-se de suma relevância nas transformações do cotidiano de cada aluno.”

Dessa forma, o professor, por meio de seu trabalho, media oportunidades e situações que podem direcionar o aluno a uma experiência sensível, auxiliando-o no desenvolvimento da habilidade de lidar com as emoções e vivências do cotidiano.

A importância e o impacto da prática pedagógica no contexto escolar e social também podem ser relacionados à ideia de Schiller. Para o autor, a educação estética acontece, inicialmente, a partir da relação entre o objeto e o estado do sujeito. Sob essa perspectiva, o objeto pode ser compreendido como uma pessoa, situação, um trabalho, atividade, obra, proposta, etc. já o estado do sujeito refere-se à forma como ele se encontra ao se deparar com esse objeto.

Podemos afirmar que o estado em que o aluno se encontra hoje sofreu e ainda sofrerá alterações de acordo com suas experiências, vivências e aprendizados, que, no contexto educacional, são diretamente influenciados pela prática docente.

Ainda com um olhar que perpassa pela prática docente, Freire (2021) também nos propõe reflexões sobre situações diversas que podem impactar o aprendizado e a liberdade no contexto escolar. Para Freire existe necessidade de debatermos sobre “a tensão entre a autoridade e a liberdade” (Freire.2021, p.101), destacando que autoridade é aquela que se desenvolve em meio a ética, diálogo, respeito e autonomia do aluno. O autor problematiza sobre os entraves que o educador encontra ao buscar maneiras de atuar no intuito de oportunizar a liberdade de criação, posicionamento e produção ao aluno, mantendo os limites e autoridade necessária.

Destacando que “quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome”. (Freire.2021, p.102). Lembrando que, para Freire, a liberdade não é a ausência de regras. A liberdade verdadeira reconhece a existência de regras, sua importância e também a responsabilidade que desempenhamos no processo. Essa percepção corrobora com as ideias defendidas por Freire ao destacar a importância de que “criticamente” compreendermos que na liberdade existe responsabilidade e limites que são necessários. Aprendendo com as experiências lidando com a liberdade e autoridade.

Freire ainda dialoga conosco ao expressar, com certa inquietação, sua preocupação com fatores que afetam a liberdade no ambiente educacional. Quando o autor problematiza e se mostra inquieto diante da “insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vê asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito.” (Freire, 2021, p. 110)

Este aponta para um incômodo diante de uma asfixia da liberdade, que, segundo o autor nasce em meio a situações que venham sufocar a criatividade, a espontaneidade e o pensamento livre. Vale destacar que, na escola, a liberdade existe quando o aluno sente que pode criar com autenticidade.



Nessa percepção, de padronização de ideias e resultados esperados, quando o aluno recebe uma atividade que não permite expressar-se livremente, por acreditar que precisa apenas acertar, "entregar o que o professor espera", ocorre um tolhimento de sua liberdade criativa. Diante desse modelo de aula, muitas vezes voltado ao cumprimento de metas e exigências em detrimento da criatividade, temos alunos que acabam aceitando passivamente esse formato educacional. Isso corrobora com a ideia de Freire, que aborda a "burocratização da mente" (Freire, 2021, p. 110) como um estado em que o sujeito aceita os fatos com uma dose de conformismo e imutabilidade.

## 5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao dialogarmos com nossos sujeitos sobre as experiências escolares que perpassam pelo ato criativo, buscamos relacionar os dados selecionados, que revelam possíveis conexões entre os relatos dos alunos sobre suas criações e os impulsos sensível, formal e lúdico.

Nesta seção, discutiremos os depoimentos dos sujeitos, analisando principalmente as informações obtidas a partir da pergunta semiestruturada: "O que você sentiu quando soube que teria que pesquisar sobre uma determinada civilização antiga e construir uma maquete? E depois o que você sentiu quando estava construindo a maquete? Fale sobre isso".

Nossas reflexões visam atender aos objetivos desta pesquisa. Ao realizarmos a pergunta mencionada anteriormente aos sujeitos A e B, obtivemos as respostas apresentadas no quadro abaixo.

Sujeito A	Sujeito B
<p>(01) <b>Foi muito gratificante ver as coisas dando certo.</b> Claro que teve frustração quando algo não saía como planejado, mas isso faz parte do processo. <b>Gostei bastante. A gente teve liberdade</b>, desde que deixasse pronto! A explicação do professor foi muito importante. [...] <b>A base do trabalho foi a pesquisa</b>, porque era um monumento específico, <b>mas colocamos nossos toques pessoais para deixar o trabalho mais divertido e com a nossa cara</b>. A gente conseguiu criar se expressar. Teve momentos de <b>risada</b> e também momentos sérios. <b>A troca entre a gente foi muito boa.</b></p> <p>(Entrevista Sujeito A - 07/12/2024, grifo nosso)</p>	<p>(02) A gente <b>teve um pouco de dificuldade</b>, porque era uma das primeiras maquetes que fizemos". O professor falou sobre capricho, a história por trás da construção, e que não cobraria o tipo de material usado. Então a gente teve que pensar, a <b>forma era livre mas a responsabilidade era nossa de expressar o que estudamos.</b>" desde que estivesse pronto, no prazo, estava tudo certo. Ter essa <b>liberdade foi ótimo</b>.</p> <p>A possibilidade, buscamos usar diversos materiais, inclusive, com o auxílio da sala <i>maker</i>. <b>Foi uma experiência muito boa</b>. Fui lendo as recomendações e aplicando na prática. Ele pediu criatividade e capricho, <b>então buscamos fazer algo diferente.</b>" Além da pesquisa, a mão de obra foi no teste: se dava certo, continuava; senão, buscava outra técnica. <b>Foi bom, porque geralmente o sistema escolar é muito preso</b>. Poder entrar na história e aprender em grupo foi uma experiência 'muito louca'</p> <p>(Entrevista Sujeito B - 07/12/2024, grifo nosso)</p>



Quando questionamos o “sujeito B” sobre como foi construir a maquete? Como você se sentiu? Ele respondeu que: A gente “teve um pouco de dificuldade”, porque era uma das primeiras maquetes que fizemos. Afirmando também que “ter liberdade” e possibilidade de trabalhar em grupo “foi uma experiência muito boa”. Já ao realizar a mesma pergunta ao “sujeito A” observamos que para ele “foi muito gratificante ver as coisas dando certo” apesar de terem também sentido “frustração” quando algo não saía como planejado. O sujeito A completou sua resposta informando que também foi “divertido”, e deu “risadas” pois a “troca entre o grupo foi muito boa”.

Diante dos dados podemos destacar que na resposta dos nossos dois sujeitos foi possível observar indícios do impulso sensível.

O impulso sensível, é mencionado como a “parte da existência física do homem ou da sua natureza sensível” (Schiller, 1995, p. 67). Nessa conjuntura, tendo íntima relação com o que é sentido e vivenciado pelo corpo, podemos relacionar essa experiência sensível com a fala dos sujeitos A e B que demonstram oscilações de sentimentos nas suas respostas. Ao responder a pergunta realizada os sujeitos apontam que sentiram **dificuldades** (Sujeito B) e **frustração** (Sujeito A) diante do novo ou da experiência, mas também alegam que ter trabalhado com “liberdade foi ótimo”, “foi uma experiência muito **boa**” (Sujeito A) assim como para o (Sujeito B) “foi muito **gratificante**” e a troca entre o grupo foi muito “**boa**” .

O próprio Schiller ressalta que o impulso sensível está submetido “às limitações do tempo” (Schiller, 1995, p. 67). O que a pessoa sente é passageiro e está submetido a realidade do momento, do contexto e das circunstâncias. O que justifica a percepção dos sujeitos que afirmam, que, em momentos sentiram frustração e **dificuldade**, mas em outros momentos “foi muito **gratificante**” e gostou bastante (Sujeito A) e “foi uma experiência muito **boa**” (Sujeito B). A natureza sensível, por ser submetida às limitações do tempo, acontecem no tempo presente e mudam de acordo com a circunstância. O impulso sensível emerge na vivência, no dia a dia e no envolvimento direto com o processo. A experiência do fazer que provoca sensação e presença.

Em meio a entrevista o Sujeito A e B relatam que durante a construção das maquetes, lhe foi oportunizado a liberdade necessária para produzir “A gente teve liberdade” (sujeito A), “Ter [...] liberdade foi ótimo” (sujeito B). Diante desta informação questionamos sobre como eles se sentiram com essa liberdade. Nossa Sujeito B nos deu a seguinte resposta: “A forma era livre. A responsabilidade era nossa de expressar o que estudamos. desde que estivesse pronto, no prazo, estava tudo certo. Ter essa **liberdade foi ótimo**. [...] O sujeito A também afirmou que a grupo teve liberdade de criação. Mencionando que essa liberdade estava ligada a obrigação da entrega. “A gente teve liberdade, desde que deixasse pronto” (Sujeito A).



Nos pautaremos em Freire (2021) para abordarmos o tema liberdade. Para o autor existe necessidade de debatermos sobre “a tensão entre a autoridade e a liberdade” em meio a prática docente (Freire. 2021, p.101).

Para o autor um dos grandes desafios do professor, hoje é atuar de uma forma aonde se mantenha o limite importante e necessário contudo em meio a ética e liberdade. “Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.” (Freire. 2021, p.101).

Nossos dados indicam vestígios de uma liberdade criativa no posicionamentos dos sujeitos. Esses indícios podem ser observados quando o Sujeito A afirma: “**A gente teve liberdade, desde que deixasse pronto.**” Já o Sujeito B reforça: “**A forma era livre. A responsabilidade era nossa de expressar o que estudamos. Desde que estivesse pronto, no prazo, estava tudo certo.**”

A declaração do Sujeito B, ao destacar que a **forma era livre**, revela a ausência de um modelo pré-estabelecido a ser seguido. Dessa forma, observamos que os alunos tiveram **liberdade** de criação, porém, ao mesmo tempo, tinham consciência de suas responsabilidades “**A responsabilidade era nossa**” “**desde que deixasse pronto**”, “**Desde que estivesse pronto, no prazo**”. Embora pudesse explorar sua criatividade, havia diretrizes a serem seguidas, demonstrando um equilíbrio entre liberdade e autoridade.

Ainda abordando liberdade e autoridade, Freire afirma que a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na esfera de seus direitos em face da autoridade. É claro que nem sempre o adolescente faz a melhor decisão com relação ao seu amanhã. (Freire. 2021, p. 102). No fato do adolescente nem sempre apresentar a maturidade necessária diante das suas decisões, Freire justifica a necessidade deste adolescente ter a presença de responsáveis nas discussões em torno das suas decisões. É decidindo que aprendemos a decidir. (Freire. 2021, p. 102). Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca por que há sempre a sabedoria ou sensatez (...) de um responsável a decidir por mim.

Com base nessa perspectiva, compreendemos que a liberdade precisa ser acompanhada por um suporte responsável, o que nos leva a destacar o papel do professor. Cabe a ele acompanhar, auxiliar e orientar o aluno diante de suas escolhas, garantindo um equilíbrio entre autonomia e direcionamento.

A importância do papel do professor ecoa, mesmo que subjetivamente, na resposta do Sujeito B no que se refere a liberdade recebida durante a atividade. O sujeito afirma “**Foi bom, porque geralmente o sistema escolar é muito preso.**” Esse dados observados nos levam a reflexão sob a luz de outros autores que nos dão suporte teórico nessa pesquisa, principalmente no que se refere a prática escolar. Podemos relacionar a resposta do sujeito B que alega “**geralmente o sistema escolar é muito preso**” com a percepção de Freire sobre “a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vê asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito.” (Freire, 2021, p. 110)



Podemos compreender que, quando o sujeito afirma que o sistema da escola é “**muito preso**” ele está falando também, para além da sala de aula. Paulo Freire, demonstra preocupação com o que ele chama de “asfixiar a liberdade”. Para o autor essa asfixia é, na prática, oportunizar situações que venham sufocar a criatividade, a espontaneidade e o pensamento livre, como práticas aonde o aluno fica preso na sala, no formato ou modelo proposto sem liberdade de criação.

Os formatos rígidos e sem espaço para a criação acabam, muitas vezes, formando sujeitos obedientes, reprodutores, ansiosos por cumprir prazos e metas, sacrificando a imaginação, a expressão e a curiosidade natural de alunos e professores. A exigência e a padronização geral dos resultados esperados, podem resultar em metodologias e propostas que em sua organização tolhem dos sujeitos o direito e a possibilidade de pensar de maneira diferente, criar de maneira diferente e responder de maneira diferente. Abre-se mão, assim, da liberdade de ação e da criatividade diante vivência, experiência e maneiras de ver o mundo.

Trazendo isso para o contexto escolar, podemos enxergar esse fenômeno, por vezes, na prática docente. Em diversas ocasiões, o professor propõe atividades esperando respostas prontas, sem espaço para a individualidade. Quando o aluno é avaliado apenas pela nota ou pela entrega pontual e não pelo processo de aprendizagem, reflexão ou envolvimento.

Contudo, ressaltamos que, felizmente, a prática observada, revelou um formato no qual o aluno compreendeu que tinha liberdade de criação, distanciando-se dos modelos que, segundo ele mesmo são comumente encontrados na escola. Para o sujeito B esse formato diferente do habitual, lhe proporcionou a oportunidade de aprender em grupo. Para o sujeito essa atividade, mostrou-se uma experiência tão diferente que a definiu como algo “**muito louco**”, (sujeito B). A liberdade de criação gera sentimentos positivos nos nossos sujeitos. Conforme observado nos dados “**Foi bom, poder entrar na história e aprender em grupo** foi uma experiência ‘**louca**’”. Todas essas questões têm ligação com o impulso sensível, ou seja, com o sentir.

Impulso formal também pode ser evidenciado nas respostas dos nossos sujeitos. Este impulso está ligado à razão, à capacidade do sujeito de pensar, com base em princípios, no que é certo e ideal.

Foi muito gratificante **ver as coisas dando certo**. Mas que, **quando algo não saía como planejado**, mas isso faz parte do processo [...]. A gente teve liberdade, desde que **deixasse pronto!** A explicação do professor foi muito importante. [...] ( sujeito A)

Vamos dar continuidade nas análises a partir de dados gerados das respostas do sujeito A, com o objetivo de identificar possíveis vestígios do impulso formal, conforme proposto por Friedrich Schiller. Esse impulso está relacionado à racionalidade, à organização e ao uso consciente da razão na vivência das experiências.



Quando o sujeito A afirma: “Foi muito gratificante ver as coisas dando certo. Quando algo não dava certo, ou não saía como o planejado, havia, sim, uma frustração. **Contudo, isso faz parte do processo**”, ele está claramente racionalizando a experiência. Ao dizer que a frustração “faz parte do processo”, o aluno demonstra compreender, de forma reflexiva e racional, que erros e acertos são etapas naturais e necessárias dentro do processo de ensino e aprendizagem. Essa interpretação racional da própria experiência é um forte indicativo da atuação do impulso formal.

Outro trecho significativo é quando o aluno diz: A sua liberdade de criar e construir a maquete aconteceu desde que eles deixassem “**tudo pronto.**” Aqui, ele expressa um entendimento maduro sobre a relação entre autonomia e responsabilidade. O sujeito reconhece que, para usufruir da liberdade proposta pelo professor, era necessário cumprir todas as etapas da atividade conforme as orientações. Isso mostra que, mesmo diante da alegria e do sentimento positivo de liberdade, ele racionalizou a necessidade de organização e disciplina para garantir que o trabalho fosse concluído adequadamente.

O impulso formal também se revela quando o aluno destaca a importância da explicação do professor. Ao afirmar que “**a explicação do professor foi muito importante**”, ele está reconhecendo que compreender as orientações foi essencial para que pudesse executar a tarefa com êxito. Isso demonstra que ele analisou racionalmente a situação e entendeu que, para realizar a atividade de forma adequada, era preciso internalizar e seguir os direcionamentos pedagógicos.

Nesse contexto podemos trazer a discussão a percepção de Ana Mae Barbosa que destaca a atuação docente como “ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e convededor da construção de sua própria nação” (Barbosa, 2018, p. 15). Nessa conjuntura o método utilizado do pelo professor direcionou todo o trabalho realizado. E assim a forma como o profissional conduz a sua proposta também se reflete no experiência proporcionada ao aluno.

O professor, por meio de sua prática docente, influencia diretamente o aluno. A forma como planeja, aplica, organiza e direciona suas atividades pode, ou não, ser um instrumento de grande relevância para o ensino de uma educação estética, bem como para a valorização da arte e da cultura na sociedade, dependendo das decisões e caminhos escolhidos.

Continuando nossas análises retomamos que o sujeito A afirma que “**a base do trabalho foi a pesquisa**”, ele também expressa um comportamento pautado pela racionalidade. Realizar pesquisa, organizar informações e estruturar o trabalho de forma lógica são atitudes fundamentadas no impulso formal, que valoriza o planejamento, a análise e a execução consciente da tarefa.

Por fim, o sujeito A menciona que houve momentos de risada, “**mas também momentos sérios**”. Esses momentos sérios, como ele os chama, foram instantes em que precisou organizar seu trabalho, pensar racionalmente, analisar possibilidades e buscar meios para concretizar a proposta apresentada. Mais uma vez, isso indica um processo de raciocínio e organização compatível com o impulso formal.



Dessa forma, todas os dados anteriormente citadas revelam, vestígios do impulso formal no comportamento e na reflexão do sujeito A. Ele demonstra compreender o processo de aprendizagem não apenas como uma experiência sensível, mas como um caminho que exige planejamento, análise, organização e execução racional de tarefas.

Quando a razão é excessivamente dominante, podemos nos tornar seres rígidos, distantes da vida e das emoções. Por outro lado, se cedemos apenas aos nossos desejos e emoções, podemos perder o controle e a capacidade de tomar decisões sensatas.

Schiller (1995) sugere que a arte possui a capacidade de unir essas duas forças: razão e emoção. Ao nos depararmos com a beleza e com a arte, somos desafiados a pensar, sentir e agir de maneira mais equilibrada, desenvolvendo tanto a razão quanto a sensibilidade de forma integrada. A educação estética, então, não é apenas sobre aprender sobre arte, mas sobre como ela pode modificar nossa forma de viver, ajudando a formar seres humanos mais livres, completos e equilibrados.

Entendemos como pertinente trazer essas reflexões em meio as nossas análises, ligações e evidenciadas que perpassam entre as respostas dos nossos sujeitos, o impulso formal e sensível. Essa afirmação é muito poderosa porque, para Schiller, compreender essa dualidade é o ponto de partida para pensar a educação estética: como harmonizar essas forças dentro de nós para sermos seres humanos completos e livres.

Schiller apresenta a interferência desses dois impulsos entre si. O impulso formal, ao impor forma e constância, acaba modificando o que é mutável. O impulso sensível, ao lidar com a mudança e a sensação, desafia a estabilidade da razão. Há um embate contínuo entre ambos, e mesmo assim. Apesar disso, estes dois impulsos nos trazem a compreensão do que somos, enquanto seres humanos.

Portanto, o lúdico surge quando a pessoa sente, pensa e organiza tudo isso, mas ao mesmo tempo usa sua imaginação para criar algo novo e único. Sob essa perspectiva dialogaremos sobre vestígios do impulso lúdico, que também pode ser observado na respostas dos nossos sujeitos.

Quando o sujeito A afirma que **Claro que teve frustração** quando algo não saía como planejado, **mas isso faz parte do processo**. A **base do trabalho** foi a pesquisa, porque era um monumento específico, **mas colocamos nossos toques pessoais para deixar o trabalho mais divertido** e com a nossa cara. Assim como quando afirmou que “A gente conseguiu criar se expressar. Teve momentos de **risada** e também momentos **sérios**”. Podemos observar vestígios do impulso Lúdico.

Lembrando que para Friedrich Schiller o impulso lúdico é a harmonia entre o sensível e o racional, mas com uma grande dose de criação e imaginação. Aonde esse impulso vai além do sentir e pensar, mas pegar essas experiências, esse saber concreto e esse raciocínio interno e usá-los para criar.

Quando o sujeito A afirma que **é claro que sentiu frustração** ao perceber que algo não saiu como o planejado, mas reconhece que **isso faz parte do processo**, ele demonstra ter vivenciado, de fato, o



sentimento da frustração. No entanto, mais do que apenas sentir, ele mobiliza sua racionalidade para compreender essa emoção, analisá-la e integrá-la à experiência como parte do processo de construção e conclusão da maquete. Processo no qual, segundo o sujeito A e B afirmam que “**a gente conseguiu criar**” “**a gente conseguiu se expressar de várias formas**” criando algo novo, ou seja uma maquete.

Nesse ponto, é possível articular esse movimento à concepção de impulso lúdico proposta por Friedrich Schiller. Para o autor, o impulso lúdico representa a harmonia entre o sensível (aquilo que se sente) e o racional (aquilo que se pensa), permeada por uma intensa dimensão de criatividade e imaginação.

Assim, o sujeito não apenas sente ou pensa: ele transforma essa vivência em ação criadora. Ele elabora sua experiência interna, unindo emoção e razão e a converte em produção concreta, como é o caso da maquete construída. Esse processo evidencia o caráter formativo do impulso lúdico, ao permitir que a experiência subjetiva se manifeste por meio de uma realização material, resultado da integração entre sentir, pensar e criar.

Contudo, o sujeito A também relata que, mesmo tendo cumprido a etapa da pesquisa, sentiu a necessidade de **dar toques pessoais à construção**, de imprimir identidade própria ao trabalho. Essa vontade de personalizar a produção demonstra o envolvimento emocional e criativo com a atividade também surgiu na resposta do sujeito B “**então buscamos fazer algo diferente.**”, demonstrando ir além das exigências objetivas da tarefa, ele engaja-se no que faz.

Nas palavras do próprio sujeito A, “**foi divertido deixar o trabalho com a nossa cara**”. Essa expressão revela que, para além do cumprimento das etapas técnicas, houve prazer, envolvimento e sentido na realização. O sujeito, portanto, experimenta uma integração entre a razão, manifestada no desejo de expressão e pertencimento. Essa integração é central para o que Friedrich Schiller define como impulso lúdico: a vivência harmônica entre o sensível e o racional, mediada pela criatividade.

O impulso lúdico é essencial para o desenvolvimento da criatividade, da inovação e do pensamento original. Por exemplo, quando o aluno cria uma maquete não só copiando um modelo, mas modificando e melhorando com suas próprias ideias, ou quando ele faz uma intervenção artística ou resolução criativa de um problema, ele está usando o instinto lúdico. Portanto, o lúdico surge quando o aluno sente, pensa e organiza tudo isso, mas ao mesmo tempo usa sua imaginação para criar algo novo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dialogarmos com nossos autores e dados selecionados apresentamos nossas considerações. A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o posicionamento dos alunos sobre a construção de produções artísticas no contexto escolar, buscando compreender como esses sujeitos vivenciam, percebem e se expressam por meio da arte no ambiente educativo. Os dados analisados demonstraram que a atividade de construção de maquetes, apresenta potencialidade de ir além de uma tarefa escolar, apresentando



vestígios de uma experiência sensível. Os sujeitos relataram sentimentos diversos, como frustração, entusiasmo e prazer, dando indícios de uma conexão com o processo criativo. Tal envolvimento evidencia que a produção artística na escola pode se constituir como espaço de expressão, cooperação e desenvolvimento de identidade, quando mediada por uma prática docente sensível e reflexiva.

No que se refere ao objetivo específico que visa discutir a educação estética no processo educativo escolar, observou-se que a prática pedagógica analisada se aproxima das reflexões de Friedrich Schiller, ao permitir que os alunos vivenciassem a experiência que perpassa pela emoção, razão e criação. A liberdade oferecida aos estudantes, permitiu que os sujeitos exercitassem sua autonomia e criatividade, enquanto mantinham o compromisso com a entrega e os critérios do trabalho. Essa vivência estética, conforme propõe Schiller, é capaz de formar sujeitos mais equilibrados, sensíveis e livres. Nesse contexto, os dados analisados nos deram indícios de que a produção artística relatada pelos sujeitos, apresentou potencialidade de ser um mero recurso didático.

Em relação ao objetivo específico de identificar vestígios dos impulsos sensível, formal e lúdico nos relatos dos alunos, foi possível reconhecer claramente a presença e a interação desses três impulsos. O impulso sensível apareceu nos sentimentos expressos pelos alunos durante a realização da atividade, sensações corporais, emoções e afetos, como a frustração diante do erro e a alegria diante do sucesso e da liberdade criativa. O impulso formal revelou-se na racionalização da experiência: os alunos compreenderam a importância da pesquisa, do planejamento, da organização e da responsabilidade com prazos. Já o impulso lúdico esteve presente na capacidade de personalizar a produção, de experimentar soluções criativas, de se divertir e de sentir pertencimento ao que foi produzido. A integração desses impulsos demonstrou que, por meio da arte, os alunos puderam desenvolver tanto aspectos emocionais quanto cognitivos, dando indícios de terem vivenciado uma experiência estética.

Por fim, ao abordar o objetivo específico de debater a relação entre os impulsos estéticos e a prática docente, constatou-se que a mediação do professor foi fundamental para a emergência dos impulsos sensível, formal e lúdico. A proposta da atividade, aberta à criação, mas estruturada com critérios e orientações, proporcionou um equilíbrio entre liberdade e autoridade. O professor, ao não impor modelos rígidos e ao valorizar o processo criativo, criou um ambiente no qual a liberdade pôde ser exercida com responsabilidade. Essa postura docente favoreceu o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, crítica e criativa, alinhada à perspectiva de uma educação estética que comprehende o aluno como sujeito integral.

Diante disso, reafirmamos que a arte na escola, quando orientada por princípios estéticos e pedagógicos conscientes, pode ser um poderoso meio de formação humana. A experiência analisada aponta para a importância de uma prática docente que valorize o sentir, o pensar e o criar como dimensões



inseparáveis do processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis, autônomos e livres, como propõe Schiller em sua educação estética.



## REFERÊNCIAS

CARLI, Margareth. A importância do ensino da arte no desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. \*PAIDEIA – Revista de Sociologia e Filosofia do Colégio Estadual do Paraná\*, n. 16, p. xx-xx, out./nov. 2019. ISSN 2595-265X. acesso: 10 de fevereiro de 2025. Fonte: <https://www.seer-ojs.pr.gov.br/index.php/paideia-cep/article/view/68>

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Tradução de Sofia Fan. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, set./dez. 1989. Disponível em: BARBOSA, A.M. Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A.M. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012. Acesso 21 de agosto de 2025 fonte: [scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?format=pdf&lang=pt)

BARBOSA, A.M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2018. [e-book]

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Lilian Lopes Martin. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Porto. Porto Editora. 1994.

CARVALHO C. Caroline; GONÇALVES C. Jean; CARVALHO Carla. DISCURSO TEATRAL E FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: TOMBOLO DO LOMBO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA. Grampos Revista da pós graduação em letras. 30.12.2024 fonte : DISCURSO TEATRAL E FORMAÇÃO ESTÉTICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: | Revista Graphos. Acesso 23/05/2025

CEREJA, William in BRAITH, Beth. Bakhtin: Conceitos- Chave. São Paulo. Contexto. p. 201,220. 2007

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Manzini EJ. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2; 2004. Bauru: USC, 2004. CD-ROM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p. Acesso em 01 jun 2015. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-A9-Eduardo-Entrevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>

MARTINS, H. H. T. S. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, H.H.T de S. Metodologia qualitativa da pesquisa. Educação e pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MONTEIRO, M.D.M José, Friedrich Schiller e a educação estética do homem : entre a razão e sensibilidade; entre o ideal e o realizável; entre Platão e Aristóteles. Dissertação de mestrado. UFSC Florianópolis. 1988. Fonte:

[https://www.academia.edu/97852064/Friedrich\\_Schiller\\_em\\_a\\_Educação\\_estética\\_do\\_homem\\_entre\\_razão\\_e\\_sensibilidade\\_entre\\_o\\_ideal\\_e\\_o\\_realizável\\_entre\\_Platão\\_e\\_Aristóteles](https://www.academia.edu/97852064/Friedrich_Schiller_em_a_Educação_estética_do_homem_entre_razão_e_sensibilidade_entre_o_ideal_e_o_realizável_entre_Platão_e_Aristóteles); acesso: 24 de maio de 2025.



SCHILLER, Friedrich. Educação estética do homem. Tradução de Roberto Suzuki e Márcio Suzuki.3 ed. São Paulo :iluminuras, 1995.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, p. 135-145, 2004.

SciELO Brasil - Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões acesso 21 de agosto de 2025 acesso SciELO Brasil - Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões