



## A CRIATIVIDADE ESTÉTICA NAS EXPRESSÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO ENSINO DA ARTE

Eliana Gonçalves\*

### Resumo:

Este artigo busca refletir sobre o discurso contido nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no que diz respeito à possibilidade do desenvolvimento da auto-expressão e da criatividade estética. O documento ressalta que a perspectiva recomendada é a da arte enquanto conhecimento a ser construído, e não a da arte enquanto livre expressão, que não considera a reflexão no processo criativo. Essa advertência é feita recorrendo aos “Manuscritos econômico-filosóficos” de Marx, onde é enfatizado que a riqueza da sensibilidade cultivada faz com que os sentidos se humanizem. Para concretizar as pretensões deste trabalho foi realizado um levantamento bibliográfico dos principais pensadores que tratam da estética sob a ótica de temas marxistas, como os escritos de Georg Lukács e Walter Benjamin, que continuam representando hoje, uma alternativa crítica pelas questões que levantam. Lukács nos ajuda a refletir sobre as ações político-culturais, no sentido de uma não acomodação e Benjamin aprimora nosso olhar para certa “cultura juvenil”.

**Palavras-chave:** auto-expressão, criatividade estética, pensamento crítico.

### INTRODUÇÃO

A análise deste estudo se volta para os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da arte, presentes nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, que embasam a formação continuada de professores e a orientação de práticas de ensino.

O entendimento da importância da definição de diretrizes não pode ocultar a compreensão de que as políticas para a educação têm falhas e limitações, pois restringem o alcance das ações das escolas. Apesar dessas adversidades, as escolas efetivamente comprometidas com a elevação da capacidade reflexiva e questionadora de seus alunos podem atingir paulatinamente os seus objetivos.

---

\* Mestre em Educação pela UFPR, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba,  
ellianag@yahoo.com.br

Por outro lado, a acuidade de perceber que essas políticas podem ter também uma intenção no sentido de acertar, se faz necessária.

As diretrizes para essa rede municipal de ensino destacam que compete à escola: “uma educação estética que amplie o universo das experiências do estudante em direção à construção da sua identidade e da reflexão, no sentido de instrumentalizá-lo para o desenvolvimento da capacidade criadora ou criatividade estética para a auto-expressão” (CURITIBA, 2006, p. 52).

A ocorrência dos elementos alegóricos contidos no discurso estético, também é definida como importante nas diretrizes curriculares em questão, onde se observa que, ao se mostrarem os ângulos encobertos da realidade, amplia-se a capacidade reflexiva e promove-se o entendimento da arte como produção social e histórica. (CURITIBA, 2006)

Walter Benjamin, como denota (GAGNEBIN, 1996, p. 91) reabilita a alegoria, da qual discorda Lukács, que, contudo, ressalta sua acuidade. Segundo a autora: “Devemos primeiro observar que, se Benjamin reabilita essa figura retórica, (...) ele nunca afirma que a alegoria seja a única forma válida de estética moderna.”

Conforme (LUKÁCS, 1967, p.51): “Naturalmente, Walter Benjamin há escrito su justificación estética de la alegoria, refiriendose directamente al drama barroco alemán, (...) fue para Benjamin sólo um motivo ensayístico para desarrollar la estética de la alegoria...” E comenta mais adiante, que Benjamin “vê com claridad la unidad interna del tiempo objetivo del historicismo ...”

## **QUESTÕES DA ESTÉTICA**

Esses pensadores que tratam da estética sob a ótica de temas marxistas, Georg Lukács e Walter Benjamin, fazem parte desta investigação, bem como pesquisadores, a exemplo de Celso Frederico. Em seu livro publicado em 2005, “Marx, Lukács: a arte na perspectiva ontológica”, que inicia com a exposição das idéias de Marx sobre a arte para enfocar a evolução do pensamento de Lukács, afirma que a arte invadida pela ideologia, perdeu a capacidade de distanciar-se das significações do contexto social. (FREDERICO, 2005)

Esse autor faz uma importante revisão da obra de Lukács, onde toma como ponto de partida, os “Manuscritos econômico-filosóficos”, obra juvenil de Marx, que

pela primeira vez apresentava a concepção de arte como fator vital. Lukács foi o único autor que desenvolveu essas idéias de Marx, defendendo intransigentemente o humanismo.

A perspectiva da ampliação da capacidade criadora, vista como conhecimento a ser construído, também é assinalada por Lukács, que, influenciado por essa obra de Marx citada acima, adverte para o fato de que o novo, o legítimo e significativo, resulta de uma conquista que é sempre trabalhosa. (LUKÁCS, 1970)

Nesse viés, é importante compreender, como nos ensina (KONDER, 1996), que a chamada “indústria cultural” afere uma força extraordinária à flutuação dos “modismos”, ampliados pela mídia, onde se tem a impressão de que o acesso ao novo é facilitado.

Um panorama respeitável dos principais pensadores marxistas que contribuíram para a compreensão da estética foi escrito por Leandro Konder, que publicou “Os marxistas e a arte”. O autor ressalta a influência da filosofia de Hegel sobre os marxistas e mostra que, para esse pensador do século XIX: “a arte repele a regularidade mecânica e é a expressão da atividade de um ser que precisamente jamais se resigna a ser o que a natureza fez dele.” (KONDER, 1967, p. 22)

Konder ressalta ainda que muitas críticas foram formuladas a respeito de algumas posições teóricas ostentadas por Lukács em relação às questões estéticas, onde manifestava certo conservadorismo em relação às tendências artísticas de “vanguarda”. Contudo, assevera que Lukács nos ajuda a refletir criticamente sobre as ações político-culturais.

Na obra intitulada: “Walter Benjamin, o marxismo da melancolia”, escrita por Leandro Konder no ano de 1989, também considerada pertinente para esta pesquisa, é ressaltado que Benjamin renunciava a qualquer tipo de couraça, para poder receber os golpes do irracional e renovar-se através deles.

Benjamin escreveu a obra “La metafísica de la juventud”, onde reelabora uma filosofia para os jovens que se baseia na aquisição de valores culturais, na defesa de uma sólida formação intelectual e criativa e na necessidade de uma reforma do ensino. No entanto, suas teorias vão além do estritamente escolar e acadêmico, dirigindo-se a uma cultura da juventude.

Como afirma Ana Lucas na introdução, desse livro, Benjamin “confirma suas próprias teorias sobre a juventude como a imagem inequívoca de um presente

consagrado de futuro”. Ele afirma que a mais urgente necessidade da pedagogia moderna é a criação de um espaço adequado para o desenvolvimento da cultura.

O autor deposita uma confiança na auto-educação da juventude. Segundo ele, a juventude não se encontra somente “preenchida” de futuro, mas também o está de espírito que sente dentro de si a alegria e a coragem dos novos portadores de cultura.

Assim, se desperta cada vez mais, a consciência dos valores absolutos próprios deste “juvenil sentido da alegria e da honradez”. E já se tem assinalado a necessidade de que este sentimento juvenil se torne um modo de pensar comum a todos.

Benjamin também afirma que a cultura não é isenta de barbárie, nem tampouco seu processo de transmissão.

Talvez essa crise possa ser expressa da seguinte forma:

Com a modernidade, o homem surgiu para o saber enquanto objeto dele, no momento em que a história natural se tornou biologia, a análise das riquezas se tornou economia e a reflexão sobre a linguagem se fez filologia. Este foi o marco no qual o discurso clássico se desvaneceu e o ser e a representação encontraram seu lugar comum, definindo uma nova ordem de relação entre palavras, coisas e o homem.

## **DO OBJETIVISMO CIENTÍFICO À SUBJETIVIDADE**

As ciências humanas buscam dizer o que é o homem, mas têm frustrado tal intento, pois não se deram conta de que o homem não pode existir enquanto objeto unitário e cognoscível.

Como a nossa sociedade tem como fundamento da visão de mundo o paradigma cartesiano, nossa “estrutura psíquica perceptiva” está centralizada na razão.

Enquanto a filosofia outorga ao sujeito o poder de se apropriar da realidade exterior e heterogênea a ele, a ciência outorga ao objeto o poder de exercer sobre o sujeito, uma influência cujo resultado é a presença do exterior na consciência, por meio das sensações. O subjetivismo encaminha a filosofia para o idealismo: pouco a pouco as coisas exteriores vão se convertendo em sombras da verdadeira realidade. O objetivismo científico, por sua vez, seguindo o caminho inverso, vai reduzindo a consciência a uma realidade cada vez mais fugaz, e o mundo se torna “representação” do mundo.

A descoberta do método científico no século XVII aumentou a confiança do homem na possibilidade de a ciência conhecer os segredos da natureza. Essa confiança baseou-se na profunda crença na ordem e racionalidade do mundo.

Até o século XVII, o ser vivo era analisado apenas em sua estrutura visível, sem que fosse decomposto. A teoria aceita até então era a aristotélica. Todavia, diante das descobertas científicas, a complexidade do mundo não pode mais ser explicada por essa teoria. Outros personagens, como Copérnico, Descartes, Bacon, Newton e Darwin assumiram a tarefa de observar, calcular e descrever o mundo, organizando este mundo, lançando mão de taxinomias e, conseqüentemente, elaborando sistemas de signos. Esta forma de representação, típica da epistémica clássica, configurou o paradigma científico, pois a ciência tornou-se metódica e passou a fornecer o modelo da realidade.

O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e, em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

O conhecimento científico constrói-se como um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com a finalidade de prever o comportamento futuro dos fenômenos.

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. Esta idéia do mundo-máquina é de tal modo influente que vai se transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido pela capacidade de dominar e transformar, e não pela capacidade de compreender profundamente o real e de exercer a reflexão e a crítica.

A cultura contemporânea continua profundamente marcada pela ciência instaurada na era moderna e considerada ainda, por muitos, como a sua instância fundamental. De fato, a ciência impregnou todos os setores da existência humana.

BENJAMIN (1984), ao tratar da história cultural do brinquedo, afirma: “... quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.”

Trata-se da razão aplicada em buscar resultados úteis e imediatos.

Assim, também o brincar encontra-se inserido nessa racionalidade, refletindo em si as modificações sofridas por ele. A brincadeira e os brinquedos propriamente ditos ou não, contém as contradições dessa realidade.

Por outro lado, segundo o mesmo autor, a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, é a transformação da experiência mais comovente em hábito.

Aqui é imprescindível que observemos o diagnóstico de Benjamin com relação à experiência. Segundo ele, existem dois tipos de experiência: *erlebnis* e *erfahrung*. A primeira forma seria um tipo de vivência entendida como uma mera experiência rotineira, inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. A segunda, uma experiência profunda, tal como se desenvolve na juventude, entregue à luta e ao esforço para alcançar na vida, a realização de seus ideais.

Desse modo, podemos aprender com Benjamin a pensar a escola a partir da experiência, do diálogo, percebendo como ela está lidando com as condições de seus sujeitos e compreendendo se eles estão de fato vivendo suas experiências cotidianas, isto é, na forma *erfahrung*.

Também podemos concordar com (KONDER, 1989, p. 69), quando enfatiza que: “A arte, em geral, estaria fortalecendo em nós a convicção subterrânea de que a nossa sensibilidade é capaz de enfrentar novos desafios, novas tarefas (e, com isso, estaria contribuindo para o fortalecimento da nossa autoconfiança).” E se contrapondo a um “mundo alienado, no qual unicamente as coisas possuem valor e o homem se torna um objeto entre os objetos.” (FISCHER, 2002, p. 105)

E, assim, restituir a subjetividade, o indivíduo, a consciência, a interação social, que, como nos mostra Celso Frederico era o objetivo de Lukács, ao se referir à ontologia materialista, ao autodesenvolvimento do ser social. (FREDERICO, 2005)

Lukács teve uma vasta publicação de crítica literária, estética e filosófica, como: “A ontologia do ser social”, onde a arte é mostrada numa perspectiva ontológica e é vista como fundamental para a existência humana, pois para esse autor, ela é própria do ser humano que determina a sua vida.

A artista plástica Fayga Ostrower, também nos lembra: “Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido.” (OSTROWER, 1967, p. 166)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo pretendeu levantar indicações que contribuam para o entendimento e o desvelamento das contradições da práxis e dos espaços de autonomia, da perspectiva estética para a auto-expressão, isto é, da capacidade reflexiva, bem como dos limites e possibilidades de políticas públicas para a educação.

Na introdução do documento das diretrizes, o estímulo à capacidade para a reflexão também é abordada, quando são destacados os três princípios educativos: educação para o desenvolvimento sustentável, educação pela filosofia e a gestão democrática.

O primeiro contextualiza as metas educacionais necessárias para a recondução da vida humana na sua interação com o universo. A educação pela filosofia propõe o diálogo reflexivo e o exercício da liberdade do pensamento, para que seja desenvolvida a identidade cultural e a consciência crítica. Assim, é enfatizado nas diretrizes: “A autonomia do pensamento é fundamental para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento pessoal e social. Portanto, está intimamente ligado a essa habilidade de pensar por si mesmo, isto é, de o sujeito apresentar uma atitude fiel diante das situações com as quais se depara.” (CURITIBA, 2006, p.37) O terceiro princípio, o da gestão democrática do processo pedagógico, se refere à organização básica das relações humanas na construção da democracia.

Esses princípios educativos englobam não só o ensino da arte, como a educação municipal de forma ampla.

Tendo em vista o que foi possível analisar até o momento, apreenderam-se as seguintes evidências:

A função social e educativa do ensino da arte, presente nos fundamentos teóricos e metodológicos dessas diretrizes curriculares, da forma como foi proposta, pode levar os professores e os estudantes à reflexão no ato criativo.

Do mesmo modo, pode ampliar o conhecimento de como são produzidos e consumidos os objetos considerados artísticos, bem como do que significa ser criativo e

ter identidade própria. E ainda, esse conhecimento artístico tem a possibilidade de favorecer a transformação da cotidianidade no que diz respeito à experiência rotineira e inexpressiva em uma experiência singular.

Por outro lado, pode levar ao questionamento da criatividade no atual contexto social onde a padronização das ações é tão bem divulgada pelo poder da mídia e pelas forças de mercantilização da cultura e da vida, como mostra a “indústria cultural”, que de qualquer modo, não deve ser considerada onipotente.

Portanto, é pertinente pesquisar se os indivíduos que fazem parte dessa cultura percebem não só, que são sujeitos da história e que têm o potencial para a mudança, como averiguar também, se fazem a auto-reflexão-crítica, bem como se questionam os problemas vividos na cotidianidade, se apropriando assim da cultura e da arte de forma singular.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BENJAMIN, W. La metafísica de la juventud. Barcelona: Paidós, 1993. 192p.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 1984. 173p.
- CURITIBA. Diretrizes Curriculares para educação municipal de Curitiba - Princípios e Fundamentos. Curitiba: SME, vol. 1, 2006. 95p.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares para educação municipal de Curitiba - Ensino Fundamental. Curitiba: SME, vol. 3, 2006. p. 86-108.
- FISCHER, E. A necessidade da arte. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2002. 254p.
- FREDERICO, C. Marx, Lukács: a arte na perspectiva ontológica. Natal: EDUFRN, 2005. 153p.
- GAGNEBIN, G. M. Lukács e a crítica da cultura. In: ANTUNES, R.; RÊGO, W. L. (org.) Lukács, um Galileu no século XX. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 91-96.
- KONDER, L. Estética e política cultural. In: ANTUNES, R.; RÊGO, W. L. (org.) Lukács, um Galileu no século XX. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 1996. p. 27-33.
- \_\_\_\_\_. Os marxistas e a arte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. 257p.
- \_\_\_\_\_. Walter Benjamin: o marxismo da melancolia. 2 ed. Rio de Janeiro: Campos, 1989, 112p.
- LUKÁCS, G. Significación actual del realismo crítico. México: Era, 1967. 171p.
- \_\_\_\_\_. Introdução a uma estética marxista. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. 298p.
- OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1967. 358p.