

## O currículo e a moralidade da estética \*

Susan Stinson \*\*

**Resumo:** Neste artigo a autora discute a dimensão estética do currículo, tomando a dança como centro de seu argumento a favor de um ensino que se preocupe com a moral, com a visão crítica do mundo e com a possibilidade dos alunos e alunas conectarem suas experiências à consciência daquilo que significa ser humano neste mundo, da maneira com que podemos viver juntos. A autora discute as principais correntes tanto da estética da dança ocidental no século XX quanto suas implicações e relações com o ensino de dança nas escolas, enfatizando, através de experiência pessoal, as possibilidades de uma educação em dança que ultrapasse as quatro paredes da sala de aula.

**Palavras-chave:** estética, moral, dança, educação, currículo

**Abstract:** In this article the author discusses the aesthetic dimension of curriculum taking dance education as central to her argument in favor of an educational process concerned with moral, a critical view of the world and the possibility of students to connect their experiences to the significant questions of what is to be human in this world? How shall we live together? The author discusses the main aesthetic proposals in Western 20<sup>th</sup> century dance and its implications and relationships with the teaching of dance in schools. Through personal experience, the author emphasizes the possibility of an education in dance that goes beyond the studio walls.

**Descriptors:** aesthetics, morality, dance, education, curriculum

Como educadora na área das artes, grande parte de meu estudo tem focado o significado da dimensão estética em sua relação com o currículo de artes. Beardsley (1958) distingue o estético e o artístico indicando que o estético tem a ver com a apreensão e o artístico, com a execução e a criação. No entanto, certamente, a apreensão estética é - ou

---

\* Este artigo foi traduzido e republicado com permissão da autora, 1985, "Curriculum and the Morality of Aesthetics". *Journal of Curriculum Theorizing*, 6, 66-83. Tradução: Mônica Martins.

\*\* Professora - Doutora e chefe do Departamento de Dança da University of North Carolina at Greensboro (UNCG), Estados Unidos. Preside a *dance and the Child international* (daCi).

deveria ser parte do processo de criação; julgamentos baseados na apreensão do produto-em-execução guiam o processo. Por muito tempo, minha maior preocupação foi com o fato de que a dimensão estética parecia estar ausente da maior parte do currículo da Educação Artística<sup>1</sup>, especialmente abaixo do nível universitário: se algo era criado ou realizado, parecia haver pouca preocupação com a qualidade ou com a consciência do processo ou do produto. Na verdade, mesmo a criação original parecia difícil de ser encontrada. Senti-me desesperançosa quando meu próprio filho trouxe para casa uma abóbora (entalhada pela professora) sobre a qual ele colara, nos lugares adequados, triângulos pretos (recortados pela professora). No meu próprio campo de trabalho, a dança, senti essa desesperança em relação às muitas turmas que observei que não tentavam lidar com a qualidade - qualidade da dança ou aspectos qualitativos da dança; as aulas, em vez disso, tornavam-se uma repetição mecânica de passos e exercícios. Então, senti que meu trabalho apontava para o desenvolvimento de um modelo estético para o currículo e o ensino na área de arte.

O trabalho de Elliot Eisner (1979) estimulou-me a pensar além do currículo de arte. Com sua experiência de educador no campo das artes visuais, ele observou que o ensino em qualquer área pode ser considerado como uma arte quando envolve sensibilidade, inteligência e criatividade. Além disso, Eisner acha que a crítica de arte é um modelo útil para a avaliação educacional; tal modelo pode nos ajudar a ver e entender a qualidade da vida na sala de aula. Parecia-me que, se podíamos usar a consciência estética para avaliar o currículo e o ensino, ela seria igualmente válida como guia para o planejamento do currículo.

Mas, felizmente, exatamente quando meu objetivo estava ficando claro para mim, tive alguns encontros convincentes que me confundiram, forçando-me a reexaminar meu ponto de vista. Um deles foi com meu orientador e hoje colega David Purpel, cujo compromisso com as preocupações morais começou gradualmente a contagiar minhas preocupações estéticas. A questão que ele me colocava era um pouco jocosa: perguntava-me se não seria uma banalidade passar o tempo pavoneando-se para lá e para cá vestindo *leotards* e meias-calças, confinado em um estúdio de dança ou em um teatro. Assim, compelida a olhar com mais atenção, reconheci que havia muito no ensino da dança que não era apenas banal, mas também desumanizador e mesmo perigoso. Além disso, tais práticas pareciam ocorrer mais freqüentemente entre aqueles que produziam a arte maior.

Havia adultos usando crianças, deformando seus corpos e tirando delas sua linguagem natural de movimento para substituí-la por aquela que os adultos preferem ver.

Havia professores que acreditavam que a prática das artes era prerrogativa de uma elite talentosa apenas, e desconsideravam o direito de todas as outras pessoas, depreciando suas tentativas.

Havia alunos de dança que morriam de fome para moldar seus corpos de acordo com uma visão estreita da beleza do corpo humano, ou cujos corpos ficaram permanentemente prejudicados por instrução inadequada ou por excesso de uso.

Havia professores usando as artes não para libertar os estudantes, mas para manipulá-los; havia estudantes aprendendo principalmente passividade, obediência e pensamento rígido.

Havia pessoas usando as artes simplesmente como forma de evitar o desafio e a responsabilidade de viver no mundo, tal como aquelas para quem sua imagem no espelho e

<sup>1</sup> Hoje no Brasil adota-se o termo "Arte" para disciplina escolar. Mesmo assim, foi conservada a versão original da autora, "art education" (nota da organizadora).

seu próprio prazer de suar e conquistar tornaram-se o único objetivo na vida, e aquelas para quem a ênfase no crescimento exclusivamente pessoal nas artes constituía um escudo para protegê-las da consciência social. Foi aqui que me reconheci.

Tive de enfrentar a percepção de que, no trabalho que eu amava e que defendera por tantos anos, havia algo errado. Já não podia omitir as preocupações morais quando examinava o ensino da arte ou da dimensão estética.

Essa percepção coincidiu com o começo de um período de questionamento na minha própria vida - uma crise da meia-idade precoce, que dizia respeito ao significado de minha vida e de meu trabalho. A crise aprofundou-se depois, em meus encontros com Jim Macdonald e com seu trabalho. Macdonald observou duas questões que ele via como fundamentais para os teóricos do currículo; guardei-as comigo, e elas me proporcionaram foco para minha reflexão pessoal e para a reflexão curricular:

“Qual é o significado da vida humana? Como vivermos juntos?” (Macdonald, 1977)

Percebi que só se meu trabalho respondesse a estas questões ele poderia não ser banal.

Macdonald e Purpel (1983) registraram seu grande respeito pela dimensão estética da existência, porque a atitude estética inclui a valorização de alguma coisa em si mesma e a valorização de si mesma, sem a consideração de sua utilidade; o objeto estético é um fim em si mesmo. Esses autores escreveram que tal atitude é importante na educação, em contraste com a visão predominantemente técnica que considera tudo - crianças, professores, estudos - apenas como um meio para um fim, como coisas a serem usadas. A valorização de uma atividade como fim em si mesma é um valor partilhado com a atitude moral: um ato não pode ser considerado moral simplesmente porque produz um bom resultado, ele deve ser moral em si mesmo e de si mesmo. Esse valor compartilhado parecia oferecer a convergência da estética e da moral e a idéia de que, se o ensino de arte não era um empreendimento moral, isso ocorria em virtude de sua divergência em relação à atitude estética. Parecia que eu havia encontrado a solução para meu conflito.

Outras fontes confirmaram a conexão entre moralidade e arte ou dimensão estética, e acrescentaram outras bases de apoio. Dewey (1934) observou que a imaginação é a base não só da arte, mas também da moralidade:

A imaginação é o principal instrumento do bem... as idéias de uma pessoa sobre seus companheiros e a forma como ela os trata dependem de seu poder de se colocar imaginativamente no lugar deles (p. 348).

Marcuse (1978) reconheceu o valor da arte para ajudar-nos a ver além dos limites de uma realidade preestabelecida, a fim de descobrir o que é verdadeiramente real. Nessa dimensão estética da existência, o *locus* da percepção individual se desloca, do domínio do princípio da realização e do motivo de lucro para o domínio dos recursos internos do ser humano: paixão, imaginação e consciência (p. 4).

Entretanto, Marcuse observou que a arte não existe apenas nessa dimensão transcendente, existe também no cotidiano. Portanto, ela tem a capacidade de nos trazer de volta da introspecção com uma compreensão ampliada e uma vontade fortalecida de mudar o mundo, a fim de torná-lo o lugar em que a liberdade e a felicidade sejam possíveis.

Kupfer (1978) escreveu que as experiências estéticas contribuem para a instrução moral, porque as relações encontradas nos objetos estéticos servem de modelo para as rela-

ções morais; a relação das partes com o todo, num objeto estético, é semelhante à relação de comunidade. Além disso, esse autor acredita que a experiência estética nos dá a oportunidade de desenvolver os hábitos e as perspectivas mentais necessários para a percepção de comunidade: "Recebemos treinamento em atividades que envolvem discriminação, economia, risco e integração, e somos induzidos a responder aos outros como seres que reagem de maneira livre" (p. 22).

Newman (1980) encontrou outra congruência entre a atitude estética e a atitude moral. Ele observou que a sensibilização estética compreende cinco aspectos relevantes para o sexto (e fundamental) estágio de desenvolvimento moral de Kohlberg: não-estereotipagem (remoção de preconceito), genuinidade (integridade e autenticidade), abertura para perspectivas variadas, senso do que é adequado (consciência da relação interna entre partes e todo) e empatia. Embora Newman tenha visto que o processo intelectual racional também é importante na elaboração do julgamento moral, ele sugeriu que o estímulo da sensibilidade estética pode engrandecer a educação moral, porque a estética não apenas contribui para o processo de desenvolvimento moral, ela é uma dimensão essencial da moral.

Ross (1981) concordou que os cinco aspectos da apreensão estética observados por Newman têm valor intrínseco. No entanto, ele aprofundou as idéias de Newman para afirmar:

A experiência estética - e conseqüentemente a educação estética - está centrada sobre nossa capacidade de agir e perceber com amor: amor pela vida, pelo viver, pelas vidas - nossas e de outros, conhecidos e desconhecidos (p. 157).

Ainda assim, apesar das convicções desses autores e da minha concordância com o pensamento deles de que a sensibilidade estética poderia estar relacionada com viver uma vida moral e até afetuosa, enfrentei algumas preocupações incômodas, enraizadas em minha própria realidade no campo das artes. Ao considerar uma dança, por exemplo, como um fim em si mesma, os dançarinos tornam-se um meio para alcançar um fim; sei de inúmeras vezes em que as pessoas foram desumanizadas e destruídas por outras no processo de criar uma grande obra de arte. Além disso, descobri que, com muita freqüência, o amor gerado pelo objeto estético ffinda com o objeto, em vez de se ampliar para transformar nossas relações com os outros. Quando qualquer coisa recebe nossa total atenção apenas como um fim, como algo completo em si mesmo e de si mesmo, é muito fácil "apaixonar-se" por ela e, assim, perder contato com a perspectiva mais ampla na qual ela também tem significado. Amar meus filhos, valorizando-os como pessoas em si mesmas e de si mesmas, é um ato moral - mas não se perco minha capacidade de me emocionar com a humanidade e a personalidade de outras crianças, e de responder às necessidades delas também. Para alguns pais e mães, ter um filho estreita a visão e a preocupação em vez de ampliá-las. De modo semelhante, interessar-me por música bonita e valorizá-la pode me levar a interessar-me pela beleza no mundo, mas não se toda minha energia e toda minha atenção estiverem voltadas para a música. E a valorização da criança em sala de aula como pessoa, e não como futura trabalhadora, parece uma atitude moral, mas não se me cega para a dor verdadeiramente real que sofrem os desempregados. A apreensão e a valorização do indivíduo, do pessoal, do único - e a valorização dele em si mesmo e de si mesmo - não podem ser atitudes morais se me impedem de reconhecer outras pessoas e problemas sociais mais amplos. É necessária uma visão dupla.

Tendo percebido isso, ficou óbvio que a exploração posterior do(s) significado(s) tanto da *moralidade* quanto da *estética* era necessária, pela validade da educação artística e pela validade de um modelo estético para o currículo.

### Significados da dimensão moral

A obra de Martin Buber foi fundamental para minha investigação sobre a dimensão moral. Para Buber, a moralidade está fundada no relacionamento. De fato, Buber (1958) destacou que a idéia de moralidade como tal seria desnecessária se vivêssemos com os outros como sujeitos, com sujeitos e não tratando os outros como objetos. Ele se refere a este último relacionamento como uma relação eu/coisa. Numa relação eu/coisa, relaciono-me com os outros como coisas que podem ser classificadas ou coordenadas, usadas ou experimentadas, consideradas apenas em sua função. A relação de sujeito com sujeito ele denominou de relação eu/tu. Não experimento ou uso o outro, torno-me interessado na relação com ele. Um tu não pode ser classificado ou coordenado, ou observado objetivamente. Estou no reino do tu quando levo em conta a essência das coisas.

Nesses dois tipos de relação, não só o *outro* é diferente como também o *eu*. O eu de eu/coisa é um indivíduo que se diferencia dos outros. O eu de eu/tu é uma pessoa junto com outras, que sente como se se colocasse do lado das outras assim como se coloca de seu próprio lado.

Buber (1955) descreve o fenômeno de se colocar do outro lado em palavras que falam a todo o meu ser:

Um homem espanca outro, que permanece imóvel. Então, suponhamos que aquele que bate, de repente, receba em sua alma o golpe que aplica: o mesmo golpe; que ele o receba como o outro homem que permanece imóvel. Um homem acaricia uma mulher, que se deixa acariciar. Então, suponhamos que ele sinta o contato dos dois lados - com a palma de sua mão imóvel e também com a pele da mulher (p. 96).

Se, de verdade, sentirmos a dor de outro como nossa, e simultaneamente sentirmos nossa participação na causa daquela dor, estaremos menos inclinados a infligi-la; poucas pessoas se machucam intencionalmente. Se, de verdade, sentirmos o prazer de outro como nosso, e simultaneamente sentirmos nossa própria capacidade de gerar aquele prazer, provavelmente procuraremos aumentar aquele prazer que também é nosso. Quando percebemos que estamos ligados ao outro, também nos tornamos responsáveis pelos outros, da mesma forma como somos responsáveis por nós mesmos. Assim, Buber (1958) observa: "Amor é a responsabilidade de um *eu* por um *tu*" (p. 15); portanto, se amássemos, diretrizes morais distintas seriam desnecessárias.

Na obra de Carol Gilligan (1982), encontrei outras indicações para uma compreensão mais profunda da moralidade. Gilligan escreve que as preocupações da moral tradicional - direitos privados, igualdade, justiça - estão baseadas em uma visão que toma o mundo como um lugar composto por indivíduos autônomos. Ela identifica

esse ponto de vista com uma visão masculina, estimulada pelas práticas tradicionais de educação de crianças, que fazem da mãe a primeira pessoa a cuidar de um bebê. A separação (da mãe) é a principal realidade do crescimento para os meninos. Entretanto, para as meninas, a identificação e a ligação (com a mãe) constituem a realidade primeira. Como resultado, a visão de mundo predominante entre as mulheres não tende a ser a de indivíduos autônomos, sozinhos, ligados por leis, em vez disso, vêem o mundo como um lugar composto de relações humanas, de acordo com a conexão humana, sustentado por atividades de desvelo, atenção e proteção. A concepção de moralidade, desse ponto de vista, gravita em torno da idéia de responsabilidade pelos outros, assegurando que ajudemos uns aos outros quando podemos.

Reconheço que essa "expressão feminina" de moralidade guiou meu próprio desenvolvimento moral e ainda é fundamental. No entanto, vejo que essa visão algumas vezes foi uma armadilha tanto para os homens como para as mulheres - cuidar apenas do que está próximo, dando-nos a sensação de bondade e bem-estar que talvez nos impeça de reconhecer que estamos ligados a todas as pessoas, a todas as criaturas, a toda a vida com a qual dividimos o mundo, sendo assim, temos a responsabilidade de cuidar delas também. É tão fácil cuidar do que criamos - um filho, um lar, uma obra de arte - e, às vezes, tão difícil reconhecer nossa ligação com o que não criamos, com aquilo que é totalmente Outro.

É crime comissivo violar uma criança. Não seria, então, um crime omissivo deixar de cuidar das outras crianças se amo meu filho ou minha arte? O importante, portanto, não é simplesmente corresponder a relações das quais estou consciente, mas estender minha consciência das relações que são mais difíceis de reconhecer e responder a elas.

Gilligan sugere que o pleno desenvolvimento do senso moral acontece quando os homens ampliam seu reconhecimento dos princípios éticos universais para incluir a consciência de sua relação com indivíduos que precisam de cuidados, e quando as mulheres ampliam sua responsabilidade para com os indivíduos a fim de incluir um reconhecimento dos princípios universais. Ficou claro para mim que tanto a voz masculina como a feminina são necessárias para viver uma vida moral - a voz feminina que se emociona com os outros e responde com cuidados, e a voz masculina, que se afasta para ver o quadro social mais amplo, reconhecendo o que, de outra forma, talvez ficasse de fora. Para mim, como mulher, o reconhecimento de minha voz masculina - a necessidade de ser uma crítica social, bem como uma pessoa com pessoas - representou um despertar poderoso. Com essa voz dupla, as relações pessoais íntimas não me fecham para preocupações mais abrangentes, elas servem para iluminar e me fazer lembrar que somos parte de relações mais amplas.

O reconhecimento dessa voz dupla me faz lembrar do apelo de Macdonald (1978) por uma dialética dual como base de uma ideologia transcendental do desenvolvimento na educação. Ele sugeriu que devemos não só olhar para as conseqüências de uma ação no mundo, mas também sondar as profundezas de nossos interiores. Assim, os valores estão articulados em dois níveis, em nossas ações e num diálogo íntimo de reflexão. Sem as primeiras, facilmente nos tornamos pessoas que pensam sobre a vida moral, mas não agem; sem o segundo, arriscamo-nos a banir nossas ações de nossos interiores, que são os principais juízes dessas ações. Tanto a consciência pessoal como a consciência social são necessárias.



## Significados da dimensão estética

O reconhecimento de uma relação é também essencial na apreensão estética. Entretanto, há mais de uma maneira de considerar o conceito de relação. Do ponto de vista de minha compreensão aprofundada da dimensão moral, identifiquei três visões específicas de relação na estética. Cada uma delas leva a um significado diferente da dimensão estética e tem um significado diferente para o currículo. Cada uma representa um lugar no meu próprio desenvolvimento - um lugar onde vivi e, em certa medida, onde ainda vivo.

A primeira dessas visões enfatiza as relações no objeto estético. A beleza do objeto estético - e, conseqüentemente, seu valor - provém de sua coesão interna, da relação das partes com o todo na revelação de qualidades artísticas. Que alguns objetos ou experiências sejam mais estéticos do que outros é resultado das qualidades distintas reveladas na relação de elementos. Porque o trabalho é completo em si mesmo e de si mesmo, seu significado só vai ser encontrado nas qualidades que possui - sua robustez, sua delicadeza ou sua perspicácia, por exemplo - e está lá para ser descrito e não interpretado. A apreensão das artes depende inteiramente da identificação das qualidades percebidas, e é desprovida de emoção e significado pessoal. Redfern (1983) chama-a de visão objetivista.

Entretanto, mesmo os objetivistas reconhecem que nem todas as pessoas vêem as mesmas qualidades numa determinada obra de arte. Os indivíduos precisam ter habilidade especial ou treinamento para reconhecer as qualidades que uma obra de arte possui. Essa visão supõe que a compreensão do que significa a arte é prerrogativa exclusiva de indivíduos especialmente dotados ou treinados, um grupo de elite que tem olhos, ouvidos e inteligência mais do que normais.

Se essa visão da dimensão estética é aplicada à educação artística, a ênfase do currículo passa a ser a aquisição de treinamento para perceber as relações e as qualidades do objeto de arte, e a compreensão de como e por que ele é aceito como arte de qualidade. O sucesso do currículo é determinado pelo fato de se os trabalhos criados pelos alunos possuem qualidades estéticas e se os alunos percebem qualidades estéticas e relações nos trabalhos criados por outros. A capacidade de valorizar, e também de criar, as “coisas mais belas” é o resultado mais significativo.

Embora aprecie o realce das habilidades cognitivas trazido por essa abordagem, também o acho problemático. Se o significado de um objeto estético é encontrado apenas no objeto em si mesmo, sem conexão com o que é essencial em nossas vidas, ele imediatamente passa a ser um extra, um “adorno”, uma maneira de ornamentar o que é realmente básico. Na verdade, as artes são freqüentemente vistas como puramente decorativas, algo no que se envolver depois que o trabalho de verdade está terminado e as necessidades básicas satisfeitas. É claro que “as coisas mais belas da vida” pertencem a uma pequena proporção da população mundial, aquela cujas necessidades de sobrevivência já estão satisfeitas e que possui grandes somas de renda discricionária. A arte, na descrição objetivista e na escrita estética, torna-se simplesmente uma outra maneira de separar aqueles que têm daqueles que não têm, a “elite privilegiada” das “massas ignorantes”, aqueles que adornam o mundo daqueles que o suportam.

Também acho problemático que, nessa visão, apenas determinadas (predeterminadas) qualidades e relações sejam consideradas esteticamente válidas. Com certeza, muitos artistas desafiaram esse limite para que sua obra fosse aceita por críticos de arte, e, durante um

período de tempo, a definição de qualidades estéticas se amplia. No entanto, uma criança na escola raramente tem esse tipo de força pessoal para persistir no desafio a definições dominantes. A criança, na maioria das vezes, aceita as definições de outros, resume sua arte a copiar formas de outros, e limita sua reação a obras de arte ao reconhecimento das qualidades já identificadas em outras. Assim, é negada à criança a validade da resposta pessoal e do significado pessoal, e a educação artística torna-se meramente uma outra maneira de manter o *status quo*.

Quando a visão objetivista da dimensão estética é aplicada à construção de um modelo curricular, a construção do currículo torna-se semelhante à construção de uma obra de arte, com um olho nas suas relações internas e nas qualidades que possui. O planejador de um currículo que segue tal modelo procura unidade de tema ou propósito, variedade na escolha de atividades, sutileza na transição, economia, originalidade e elegância. O planejador obedece ao ritmo do dia em sala de aula, à alternância de intensidade e serenidade, e tenta se certificar de que cada escola ou mesmo cada turma tenha seu sabor ou caráter distinto, em vez de buscar a homogeneidade. Talvez haja preocupação com a congruência entre forma e conteúdo - não se deve dar aulas sobre criatividade de uma maneira não-criativa, ou dar aulas sobre democracia de maneira não-democrática. A avaliação de um currículo como esse se pareceria com a crítica de arte, que busca descrever as qualidades encontradas pelo observador treinado.

Acho esse modelo muito atraente, ele é certamente um aperfeiçoamento do modelo fabril de currículo, tão comum. Mas também o acho incompleto. Exatamente como o artista ou o crítico de arte que olha para uma obra em si mesma ou de si mesma, o planejador do currículo, desse ponto de vista, talvez omita o contexto social e político no qual a melhor parte de um currículo possa ser seriamente deficiente. Sem esse contexto, abre-se a possibilidade de que se faça muito bem algo que está muito errado.

Um segundo ponto de vista da dimensão estética enfoca não as relações internas da obra de arte, mas a relação entre o observador e o objeto estético. Desse ponto de vista, o que o observador traz para o encontro - a atitude estética - é simplesmente tão importante quanto as relações inerentes ao objeto. Muitos artistas de vanguarda diriam que as relações estão em qualquer parte e que a responsabilidade daquele que apreende é olhar esteticamente. Entretanto, olhar esteticamente, nesse caso, não significa procurar qualidades inerentes, mas abrir-se para reagir à obra de arte. Consideramos estético um objeto não só pelo que ele é, mas pela maneira como ele nos toca. Como observa Redfern (1984), desse ponto de vista, seria bastante absurda uma afirmação como: "É uma grande obra de arte, mas não me diz nada". Embora possa ser mais fácil reagir a alguns objetos, o que importa é a experiência estética.

As descrições da experiência estética variam, refletindo a reação individual daquele que apreende. Entretanto, freqüentemente, ela é descrita em termos místicos como um estado elevado no qual perdemos o referencial de espaço e tempo e compomos uma unidade com o objeto estético. Csikszentmihalyi (1975) descreve as características do que ele denomina "experiência de fluência" como características que incluem uma mescla de ação com consciência, uma concentração da atenção em um campo de estímulo limitado e uma perda do ego por meio de uma fusão com o mundo. Tais experiências são muito intensas. Muitas pessoas diriam que elas são uma fonte de conhecimento de Deus e uma fonte importante de significado da vida. Não discordo necessariamente, e tenho descoberto, nas discussões



com meus alunos, que são essas experiências de transcendência que os levam a escolher a dança como área de trabalho.

Experiências transcendentais raramente ocorrem na vida escolar, suponho - mesmo nas aulas de arte. Embora nunca seja possível garantir a ocorrência da experiência estética, é possível estruturar o currículo de arte para torná-la mais provável. Envolver a atividade criação, atuação ou observação, os professores devem garantir segurança psicológica e física às crianças. A fim de aumentar a concentração, podem até conduzir uma meditação antes do início dos trabalhos. O conteúdo é selecionado de acordo com aquilo que encerra a maior possibilidade de estimular a criança no nível emocional; o currículo é extremamente centrado na criança.

Se aplicada a um modelo de currículo mais amplo, essa visão da dimensão estética enfatiza a participação da criança no currículo e ajuda as crianças a aprenderem a abrir-se para novas experiências e reagir a elas. O fundamento para a seleção de currículo é "tudo o que mexer com as crianças"; a metodologia enfatiza a participação ativa e o envolvimento total. As atividades artísticas podem ser um aspecto importante do currículo, em virtude de sua capacidade de estimular experiências estéticas.

Deve-se mencionar que muitos artistas sérios, embora reconheçam a existência e o poder do estado de transcendência, talvez o neguem como fundamento ou objetivo de um currículo, porque ele parece fazer da arte um meio para chegar a um fim, que seria o estado de transcendência, ou até mesmo uma forma de terapia, em vez de um fim em si mesmo e de si mesmo. Conforme me disse um de meus colegas, um artista sério: "A arte não serve as pessoas. As pessoas é que deveriam servir à arte".

Minhas preocupações com essa visão são diferentes, e existem simultaneamente a uma valorização das experiências transcendentais como caminho para o autoconhecimento e para a origem de nós mesmos. Entretanto, reconheço também um perigo significativo: a experiência estética, ao transportar-nos para um outro reino, mais belo, talvez se torne apenas uma maneira de fugir da vida num mundo difícil e freqüentemente feio. As experiências transcendentais talvez, com muita freqüência, apenas nos reanimem - como umas miniférias-, tornando-nos mais tolerantes em relação ao que não deveríamos tolerar.

Como mencionei anteriormente, até mesmo as relações mais satisfatórias podem se tornar problemáticas se nos fizerem perder a capacidade de olhar para nossas ações com consciência crítica. Há muitos exemplos de relações positivas em si mesmas que se tornam prejudiciais porque nos impedem de ver além da satisfação. Penso nos oficiais da SS, que comandavam tantos horrores durante o expediente e passavam as noites ouvindo Wagner; será que a experiência de ouvir belas músicas os fez se sentir tão bons que conseguiam evitar o reconhecimento do mal e da feiúra de seu trabalho diário?

Além disso, as pessoas podem ter reações intensas e transcendentais no que tange ao estupro, ao assassinato e a outros tipos de violência, e também no que diz respeito ao poder, à velocidade e às drogas. A característica transcendente de uma experiência não é garantia de que ela seja benéfica para os seres humanos ou educacionalmente válida. Sem a manutenção de uma consciência crítica, a experiência transcendente pode ser perigosa.

Seria fácil parar neste ponto para concluir que a dimensão estética é moral em alguns aspectos, mas não em outros, e que é insuficiente como modelo curricular. Entretanto, gostaria de sugerir uma terceira visão da dimensão estética, que acredito ter validade significativa no pensamento curricular. Essa visão enfatiza a relação do observador/

participante com o mundo; o objeto estético é a lente através da qual ele vê/compreende a realidade de ser uma pessoa-no-mundo.

Essa é a visão estética que vejo refletida na obra de Maxine Greene. Ela observa (1978) que certas obras de arte são consideradas importantes principalmente por sua capacidade de trazer-nos a um estado de envolvimento consciente com o mundo, de auto-reflexão e consciência crítica, e a um senso de arbítrio moral, e são essas obras de arte que devem ser fundamentais no currículo. Isso sugere que uma obra de arte educacionalmente válida não é aquela que simplesmente nos envolve quando estamos no teatro, numa sala de concertos ou numa galeria de arte. Na verdade, essa obra é aquela que transforma nossa consciência, de forma que, quando vamos embora, vemos a nós mesmos e ao mundo de maneira diferente: algo se revelou. Redfern (1983) também fala de transformação:

... lá podemos perceber de modo particularmente vívido o que já sabemos, e, no entanto, parece que aprendemos pela primeira vez... nossa experiência é tal que nosso conhecimento ganha uma nova dimensão (p. 96).

É importante admitir que essa nova dimensão não é simplesmente uma nova porção de conhecimento, uma informação que podemos definir verbalmente. Pode ser que já saibamos, por exemplo, que o sofrimento é uma consequência da guerra. O que a contemplação de *Guernica* de Picasso acrescenta a esse conhecimento é a permissão para que o quadro me emocione. Ele já não está distante nem é objetivo, como uma reportagem de jornal; sinto minha ligação com ele.

Isso não quer dizer que todas as obras de arte importantes devam lidar com assuntos concretos. Até uma dança abstrata pode estimular-nos a sentirmo-nos como criaturas que se movem ligadas, assim, a outras criaturas que se movem. O coreógrafo Alwin Nikolais, cujos trabalhos são tão abstratos que a figura humana é freqüentemente irreconhecível como qualquer coisa que não seja pura intenção, fala muito da teoria que está por trás de sua coreografia, que ele chama de “teoria da descentralização”. Essa teoria é realmente uma visão não-hierárquica do mundo, na qual a humanidade existe em parceria com outras formas e com outra vida em vez de dominá-las. Outros coreógrafos celebram a glória e a singularidade da forma humana; mas, em qualquer caso, a participação como observador ou intérprete em um trabalho pode nos proporcionar uma dimensão nova para a compreensão do que é ser humano, do que significa ser uma pessoa-no-mundo.

O dançarino e coreógrafo Erick Hawkins (1969) lembra-nos de que nem toda arte se presta a essa função. Ele destaca que existe tanto a arte sagrada como a arte profana. A arte profana usa os materiais estéticos por si mesmos. Ela envolve “o esquecimento do que são o mundo inteiro do homem, da natureza e de Deus, e lida com a totalidade de uma maneira parcial, que leva à banalidade e ao realismo ingênuo” (p. 38). A arte sacra, ao contrário, revela a harmonia, os padrões das relações no mundo. Hawkins escreve:

Esse padrão de relação é o amor, até mesmo o amor que faz o milho crescer. Períodos de muito amor e muita fé são períodos de muita criatividade na arte... o artista da dança... deve ser um sacerdote que representa o que de mais nobre há em ser homem e mulher neste mundo em toda plenitude de corpo, mente e coração (p. 39).

Como educadora da área de arte, posso achar que meu trabalho é pessoal e moralmente válido só se ele estiver interessado nesse tipo de relação - só se as experiências com a criação, a atuação e a apreciação da arte trouxerem os alunos para um envolvimento consciente com o mundo, para incrementar seu conhecimento de si mesmos e de sua relação com os outros como uma relação de sujeito com sujeito. Além disso, vejo que, em meu papel de educadora, preciso ir ainda mais além do que o artista que cria arte sacra; também preciso ajudar meus alunos a assumir a responsabilidade que vem com a relação, a responsabilidade de reagir, que não termina quando saímos do estúdio ou da sala de aula.

Isso não significa que os estudantes não devam apreciar o que torna uma obra de arte bem-sucedida, e como suas partes se encaixam para formar um todo. Significa que eles devem carregar consigo essa percepção e essa compreensão aguçadas quando olham o mundo mais amplo. Como argumentei anteriormente, Kupfer (1978) sugeriu que as relações estéticas servem de modelo para as relações morais, mas isso só pode acontecer se a observação e a discussão da relação não estiverem limitadas ao poema, à peça ou à sinfonia como tema. Precisamos ensinar não só conteúdo como também conexões, e perguntar: "O que isso significa para nós que vivemos no mundo?"

Tampouco essa visão da estética significa que os professores não devam procurar estimular possibilidades de experiências transcendentais para os estudantes quando eles criam, executam ou observam a arte. Significa que tais experiências não devem ser um meio para se perder, mas um meio para reconhecer nosso poder de nos transformar e de transformar a realidade através de nosso envolvimento total nela.

Isso também não significa que deveríamos usar a arte como meio para ensinar comportamento moral e consciência social. É importante não transformar uma obra de arte ou uma experiência estética, criativa em uma lição moral; o poder da arte de nos emocionar só aparece quando nos relacionamos com ela como arte. Entretanto, as artes têm sido significativas ao longo da história da humanidade não porque tornam nossas vidas mais bonitas, mas porque permitem que exploremos quem somos e qual é a nossa relação com o restante da existência. Escolher ensinar as artes desse ponto de vista não é usá-las como meio para um fim, mas dar a elas uma importância que é sua por direito.

Como teórica do currículo, acho que o modelo estético de currículo é válido apenas se nos sensibiliza - em vez de anestesiar - para as preocupações morais. Não é suficiente ter uma sala de aula bonita e relações harmoniosas no currículo, mesmo que isso seja significativo no nível pessoal. O currículo deve funcionar como arte, servir de meio para a criança se conectar não só consigo mesma, mas como o mundo mais amplo, tornando-se a ligação entre autoconhecimento e consciência social. Conteúdo e metodologia são selecionados de acordo com sua possibilidade de facilitar conexões - professor/aluno, aluno/aluno, aluno/próprio aluno, aluno e mundo. Certos tipos de atividades artísticas talvez sejam uma dimensão importante do currículo não só porque talvez permitam aos estudantes transcender o aqui e o agora, mas porque talvez devolvam os estudantes ao mundo com a capacidade de pensar mais claramente, sentir mais profundamente, reagir mais humanamente. É só essa concepção de modelo estético que permite que o currículo leve a consciência dos alunos até estas questões importantes: O que significa ser humano? Como vivermos juntos?

Só com tal modelo de currículo é que os estudantes talvez venham a reconhecer seu poder de criar não só obras de arte, mas também suas vidas e o mundo.

Referências bibliográficas

- Beardsley, M. C. (1958). *Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism*. Nova York: Harcourt, Brace and World.
- Buber, M. (1955). *Between man and man*. Tradução de M. Friedman. Nova York: Harper.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. Tradução de R. G. Smith. 2a. ed. Nova York: Charles Scribner.
- Czikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Nova York: Minton Balch.
- Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination*. Nova York: Macmillan.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. Nova York: Teachers College Press.
- Hawkins, E. (1969). The body is a clear place. In: M. Gray (org.). *Focus on Dance V: Composition*. Washington, DC: American Association for Health, Physical Education and Recreation, pp. 34-39.
- Kupfer, J. (1978). Aesthetic experience and moral education, *Journal of Aesthetic Education* 12, pp. 13-22.
- Macdonald, J. B. (1977). Value bases and issues for curriculum. In: A. Milnar e J. Zahorek (orgs.). *Curriculum theory*. Monografia, pp. 10-21.
- Mc donald, J. B. (1978). A transcendental developmental ideology of education. In: J.R. Gress and D.E. Purpel (orgs.). *Curriculum*. Berkeley: McCutchan, pp. 95-123.
- Macdonald, J. B. e Purpel, D.E. (1983). Curriculum planning: Visions and metaphors. In: Z. Lamm (org.). *New trends in education*. Tel-Aviv: Yachdar United Publishers.
- Marcuse, H. (1978). *The aesthetic dimension: Toward a critique of Marxist aesthetics*. Boston: Beacon Press.
- Newman, A. J. (1980). Aesthetic sensitizing and moral education, *Journal of Aesthetic Education* 14, pp. 93-101.
- Redfern, B. (1983). *Dance, art and aesthetics*. Londres: Dance Books Ltd.
- Ross, M. (1981). You are the music. In: M. Ross (org.). *Relevance and responsibility in arts education*. Oxford: Pergamon.