AS DANÇAS NA MÍDIA E AS DANÇAS NA ESCOLA

SILVIA PAVESI SBORQUIA

Universidade Estadual de Londrina e Uniandrade - Curitiba
E-mail: silviton@sercomtel.com.br

JORGE SÉRGIO PÉREZ GALLARDO

Universidade Estadual de Campinas
E-mail: jperez@fef.unicamp.br

RESUMO

Este estudo de cunho bibliográfico surgiu de observações sobre o uso indiscriminado da dança tratada pela educação física na escola. A escola tem reproduzido as caracterizações das danças veiculadas pela mídia sem contextualizá-las, não são todas as danças que devem fazer parte da escola. Tendo este estudo o objetivo de oferecer à comunidade escolar alguns critérios de cunho ético moral para que se obtenham informações sistematizadas de como utilizar a dança. Como resultado, esse estudo elaborou uma proposta deste ponto de vista das danças para que sirvam de filtro e determinem que danças são apropriadas para ensinar na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; mídia; educação física; dança.

INTRODUÇÃO

Ao percorrer algumas escolas públicas observando aulas de educação física, pude constatar que o tema da cultura corporal – dança – dificilmente é trabalhado no contexto escolar. Quando eventualmente é trabalhado este conhecimento, é com a finalidade de apresentações em dias comemorativos da escola, e as aulas de educação física tornam-se um espaço para estes ensaios. Geralmente se reproduzem as danças veiculadas pela mídia sem análises e contextualizações, e o professor de educação física não percebe as implicações que essas ações provocam na educação da sociedade. É preciso ter claro quais as finalidades da indústria cultural ao veicular determinada danças e quais são os significados que ela representa na sociedade, assim como quais as conseqüências que acarretam à infância, pois a grande maioria dos programas da TV utiliza competições de dança entre as crianças, competições estas em que as crianças têm de imitar os adultos muitas vezes em danças eróticas e pornográficas. E a sociedade passa a entender esses comportamentos como normais, e, o que é pior, a escola é outra instituição que reproduz este comportamento ou, então, nega a existência deste fato. A escola tem a função da transmissão do conhecimento, cabe a ela a análise dos conhecimentos que ocorrem na sociedade e a sistematização destes junto aos alunos, para que eles possam compreender a realidade na qual estão inseridos. Este estudo faz uma análise sobre as mídias e, principalmente, sobre os programas de TV veiculados em canal aberto. Em um segundo momento apresenta uma análise da instituição escola e finalmente apresenta uma classificação ético-moral das danças para que sirva de filtro e determine que danças são apropriadas para ensinar na escola.

MÍDIA

Thompson (1998) afirma que em todas as sociedades os seres humanos ocupam-se da produção e do intercâmbio de informações e de conteúdo simbólico. Desde as mais antigas formas de comunicação gestual e de uso da linguagem até os mais recentes desenvolvimentos na tecnologia computacional, a produção, o armazenamento e a circulação de informação e conteúdo simbólico têm sido aspectos centrais da vida social. Com o desenvolvimento de uma variedade de instituições de comunicação a partir do século XV até os nossos dias, os processos de produção, armazenamento e circulação têm passado, no entanto, por significativas transformações. Esses processos foram alcançados por uma série de desenvolvimentos institucionais que são característicos da era moderna. Em virtude desses desenvolvimentos, as formas simbólicas foram produzidas e reproduzidas em esca-

la sempre em expansão, tornaram-se mercadorias que podem ser compradas e vendidas no mercado e ficaram acessíveis aos indivíduos largamente dispersos no tempo e no espaço. De forma profunda e irreversível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos no mundo moderno.

Se "o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu", como Geertz (1989) afirmou, então os meios de comunicação são rodas de fiar no mundo moderno e, ao usar meios, os seres humanos fabricam teias de significação para si mesmos, conclui Thompson (1998). No entanto, é necessário enfatizar que a comunicação mediada é sempre um fenômeno social contextualizado: é sempre implantada em contextos sociais que se estruturam de diversas maneiras e que, por sua vez, produzem impacto na comunicação que ocorre. De acordo com Thompson (1998): "Podemos entender a mídia como todos os aparatos técnicos usados como meios de comunicação. E, ainda, a comunicação como um tipo distinto de atividade social que envolve a produção, a transmissão e a recepção de formas simbólicas e implica a utilização de recursos de vários tipos" (p. 5).

Se a atividade simbólica é uma característica penetrante da vida social, há, entretanto, grande variedade de instituições que assumem um papel particular historicamente importante na acumulação dos meios de informação e de comunicação. Destacamos duas instituições para este estudo: instituições da mídia, que se orientam para a produção em larga escala e a difusão generalizada de formas simbólicas no espaço e no tempo; e as instituições educacionais, que se ocupam com a transmissão de conteúdos simbólicos adquiridos (o conhecimento) e com o treinamento de habilidades e competências.

Ao analisar as instituições da mídia, Thompson (1998) constata que uma das características da comunicação de massa é que ela estabelece uma dissociação estrutural entre a produção das formas simbólicas e a sua recepção. Em todos os tipos de comunicação de massa, o contexto de produção é geralmente separado do contexto de recepção. Os bens simbólicos são produzidos em um contexto (as instituições que formam as indústrias da mídia) e transmitidos aos receptores localizados em contextos distantes e diversos (como diferentes residências domésticas). Neste caso, o fluxo da mensagem é em sentido único, por isso o fluxo de mensagens é um fluxo estruturado e a capacidade de intervenção ou de contribuição dos receptores é estritamente circunscrita. No lado da produção e transmissão das mensagens da mídia são geralmente privados das formas diretas e contínuas do *feedback*, é claro que o pessoal da mídia tem desenvolvido uma variedade de técnicas para enfrentar a indeterminação, como, por exemplo, o acompanhamento regular e estatístico do tamanho e da satisfação da audiência, que no Brasil é feito

através do Ibope[1] . Quanto maior a audiência do programa (medida pelo Ibope em número de aparelhos ligados num determinado programa), maior o interesse dos produtores, que apenas se restringe ao lucro. Em conseqüência, os receptores são, pela própria natureza da comunicação de massa, parceiros desiguais no processo de intercâmbio simbólico.

Os produtos da mídia são disponíveis, em princípio, a uma pluralidade de destinatários. Eles são produzidos em múltiplas cópias ou transmitidos para uma multiplicidade de receptores e permanecem disponíveis a quem quer que tenha os meios técnicos, as habilidades e os recursos para adquiri-los. A recepção de um produto da mídia implica, porém, certo grau de atenção e de atividade interpretativa da parte do receptor. O indivíduo que recebe um produto da mídia deve, até certo ponto, prestar atenção e, ao fazer isto, ele se ocupa inteiramente numa atividade de entendimento do conteúdo simbólico transmitido pelo produto. Assiste-se à televisão, por exemplo, com vários graus de atenção, desde uma absorção total até os curtos e intermitentes acompanhamentos visuais que permitem seguir superficialmente o sentido geral de um programa.

As maneiras de compreender os produtos da mídia variam de um indivíduo (ou grupo de indivíduos) para outro e de um contexto socioistórico para outro. Como acontece com todas as formas simbólicas, o "significado" de uma mensagem transmitida pela mídia não é um fenômeno estático, permanentemente fixo e transparente para todos. Antes o significado ou o sentido de uma mensagem deve ser visto como um fenômeno complexo e mutável, continuamente renovado e, até certo ponto, transformado pelo próprio processo de recepção, interpretação e reinterpretação. Através deste processo de elaboração discursiva, a compreensão que um indivíduo tem das mensagens da mídia pode sofrer transformações, pois elas são vistas de um ângulo diferente, são submetidas aos comentários e à crítica dos outros e gradualmente impressas no tecido simbólico da vida cotidiana. Podemos analisar a televisão como uma das mais importantes mídias da atualidade.

A TELEVISÃO

O fenômeno mais importante e que era bastante difícil de prever é a extensão extraordinária da influência da televisão sobre o conjunto de atividades de produção cultural, aí incluídas as atividades de produção científica ou artística. Hoje, a televisão levou ao extremo, ao seu limite, uma contradição que obseda todos os universos de produção cultural. Para Bourdieu (1997), "a televisão leva ao extremo

1. Índice Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

essa condição na medida em que sofre mais que todos os outros universos de produção cultural a pressão do comércio, por intermédio do índice de audiência" (p. 51-52).

Bennett (1994) estima que, em média, dos dois aos onze anos, o consumo de TV varie em torno das 28 horas semanais. Dessa forma não surpreende que uma criança, em média, gaste mais tempo vendo TV do que fazendo qualquer outra atividade.

Para Cezimbra (1999):

> A infância se caracteriza por ser o primeiro período de proteção ao aprendizado. No Brasil, a fronteira entre liberdade e proteção parece não ter sido ainda delimitada. Em nome da maior liberdade com o corpo, nossas crianças estão tendo o direito à infância roubada. Esta situação de sensualização precoce provoca aumento de ansiedade nos pais, estimula a violência sexual infantil, iniciação sexual precoce, a pedofilia e, nas classes baixas, a prostituição infantil (p. 7).

A reportagem sobre a erotização na infância traz, ainda, a advertência da psicanalista gaúcha Norma Escosteguy de que a sexualização precoce trará prejuízos emocionais e éticos sem precedentes. "Se a criança for estimulada a imitar a sexualidade adulta, sem condições reais para isso, o excesso de excitação poderá diminuir seu interesse e sua capacidade para pensar, para se sentir capaz, para desenvolver gradativamente e para ter noções de sua identidade". Além disso, a sexualidade precoce impede que a criança mergulhe nas suas vivências lúdicas, que são a base para o desenvolvimento da criatividade e para o estabelecimento nas relações afetivas entre as crianças.

Uma criança erotizada na infância poderá deslocar toda a sua afetividade para a sexualidade e, ao chegar à adolescência, poderá lidar com as questões sexuais de maneira precipitada e patológica, sendo o pior dos prejuízos as relações pouco gratificantes e efêmeras que não alcançam a afetividade, ausente em toda a infância.

Conforme reportagem de Cezimbra (1999), o excesso de estímulo sexual pode gerar um efeito oposto na chegada à puberdade; ele explica que a faixa etária dos 5 aos 12 anos é chamada de fase de latência, período em que as questões relativas à sexualidade ficam submersas, para que a criança possa desenvolver os seus ideais estéticos, o raciocínio matemático e entre no mundo das letras. O estímulo à sexualização nesta idade trará prejuízo imediato ao aprendizado da criança, especialmente ao processo de alfabetização. A TV e seus personagens não conseguem preencher os vazios deixados pela ausência de companhias adultas afetivas e pensantes, já que as relações humanas são o que realmente enriquecem a criança. Então, a responsabilidade não seria da televisão, mas sim dos pais que estimulam e acompanham esta audiência.

Betti (1998) faz uma análise sobre estudos do impacto da televisão sobre a infância, os quais apontam para o consumo e a imposição de valores ideológicos e culturais. A moderna sociedade de consumo nega espaços lúdicos às crianças e as submete a uma dinâmica de controle, conduzindo-as ao papel preestabelecido de espectadores da TV – elas passam muitas horas de suas vidas diante do televisor, numa contemplação passiva. Isso leva a uma "teledependência", cujos prejuízos para a criança são: redução das oportunidades de entrelaçar vínculos familiares e chegar assim à compreensão de si mesma; desfavorecimento do desenvolvimento verbal; não condução à descoberta das próprias potencialidades de debilidade, pois não favorece oportunidades de fazer; e, por fim, em virtude do rápido ritmo narrativo, caracterizado pela constante troca de planos, o condicionamento a uma leitura "automática" que a criança não controla nem compreende, que só exige contínuas novidades imagísticas e não permite um mínimo de reflexão e capacidade de resposta crítica.

Para Bandura (1973), pessoas de todas as idades, etnias, credos e condições sociais aprendem observando a conduta de outros. Essa habilidade milenar do ser humano é de grande utilidade para se adaptar ao ambiente físico e social. Observando a conduta de outros e suas conseqüências, tanto positivas como negativas, o indivíduo adquire de forma rápida conhecimentos, crenças e habilidades acumulados por gerações e informação valiosa sobre o que seu grupo aceita ou condena, o que nele se julga bem ou mal. Assim, crianças e adultos aprendem habilidades, valores, atitudes, estilos de pensamento e padrões de conduta fundamentais para o convívio em sociedade.

OS PROGRAMAS BRASILEIROS

A apresentação indiscriminada de todo tipo de programa durante o dia contribui para que as crianças assistam na TV comercial a grandes doses de programação de baixa qualidade, geralmente violenta, consumista, populesca e apelativa. De acordo com Valladares (1998), o recurso do erotismo nos programas de domingo à tarde não é mais novidade para o público:

> O Tchan Infantil: Emissoras colocam menores para trabalhar e Gugu apela para o erotismo de crianças.
>
> O que não tem cabimento pelo grotesco e pelo selvagem é o sexo infantil das tardes de Domingo no programa de Gugu Liberato, no SBT. Ali, sob o pretexto de um concurso para eleger a melhor imitadora da dançarina Carla Perez, do grupo É o Tchan, expõem-se meninas entre 4 e 6 anos a situações vexatórias,

> rebolando de shortinho, em poses com clara conotação sexual. [...] Em geral, as meninas entre 4 e 6 anos que participam do programa do Gugu vêm de famílias para as quais qualquer trocado faz uma grande diferença. [...] O problema certamente não está na criança que dança, mas no adulto que olha. A perversidade, como se sabe, só dá em cabeça de gente grande. A verdadeira razão para Gugu trazer as meninas para seu programa é que elas elevam a audiência de 13 para 17 pontos... (p. 122).

Os programas de televisão a cada dia promovem mais concursos infantis, nos quais as crianças têm a tarefa de imitar cantores e artistas que acabaram se tornando símbolos sexuais destes tempos modernos. A mídia vem estimulando abertamente este deplorável processo de erotização infantil.

A mídia é constituída por programas que têm grande audiência, como, por exemplo: Ratinho, Gugu, Cidade Alerta, Raul Gil, O+, entre tantos outros. O que leva a mídia a produzir o que não é moral é o *anonimato* – são apresentações feitas com o rosto coberto, geralmente por lenços, máscaras, entre outros, levando as pessoas a liberdade, impulsões, instintos primitivos, não aceitação de críticas e é o que vai reforçar a mídia e que passará a ser entendido como comportamento normal. A repetição desses comportamentos da mídia por toda a sociedade, inclusive por crianças, também alcançou a escola, que reproduz os mesmos comportamentos sem contextualizações e análises.

A virada do milênio jogou muita coisa na lata do lixo da história, e neste processo parece ter ido a capacidade de indignação desta sociedade. Tiveram o mesmo destino as conquistas das mulheres, que durante décadas lutaram contra a opressão do sistema patriarcal. A imagem feminina ultrapassou todos os limites num processo em curso de vulgarização radical. O mais intrigante, no entanto, é a questão moral, ou melhor, a ausência de moral como questão. Não se trata de uma inversão de valores, mas da eliminação total de qualquer valor relacionado à conduta sexual: todo o comportamento é legitimado, e o que no passado era motivo de escândalo hoje pode ser normalizado e até mesmo incentivado pela mídia. É como se toda a sociedade estivesse tornando-se mais erotizada e as crianças, que recebem essa enxurrada de estimulações sexuais, acabam sendo vítimas deste triste processo de culto ao que é efêmero.

No ano de 2001, a apelação não se encerra; após anos de incubação na periferia do Rio de Janeiro, a "onda *funk*" caiu nas graças da mídia, surgindo como salvação para um cenário em que tanto o axé *music* e o pagode não apresentavam mais tanto lucro quanto antes. Esgotados e chocados com o padrão atingido pelas músicas de sucesso, as quais são ditadas pela indústria cultural como um trator sobrepujando estilos, a ascensão do gênero *funk* vem afrontar ainda mais a moralidade no país. O problema ocorre quando a mídia compra um produto e o transforma

em "febre". O caráter educacional que os rádios e televisões deveriam ter como concessões públicas esvai-se imediatamente. Dominando exageradamente a mídia, a música de entretenimento transforma-se em obstáculo para a divulgação de composições com interesse artístico, e isso é devido a uma roda viva que mantém uma lucrativa indústria do sucesso.

O *funk* – termo usado equivocadamente para o gênero – é pouco melódico porque surgiu associado às frases de efeito de galeras que se embatem nos bailes. Com novo cenário, o estilo alcançou boates em todo o país, fazendo com que toda a sociedade torne-se "cachorras" e "tigrões", sem temer o ridículo. O *funk* possui estruturas simples: os refrãos apóiam-se em batidas eletrônicas e há uma escassa harmonia no apoio do ritmo e da melodia. O refrão aparece o tempo todo e, como uma brincadeira infantil, ganha força pela repetição excessiva. O mesmo ocorre com os movimentos coreográficos, que mais parecem movimentos de repertório – com uma exacerbada ênfase nos movimentos copulatórios e muito sugestivos. Os refrãos como: "um tapinha não dói", "Vou te jogar na cama e te dar muita pressão", "Entra e sai, na porta da frente e na porta de trás", "Vou passar cerol na mão", "martela o martelão", "Vem aqui com seu tigrão", acompanhados de uma classificação das mulheres em: "cachorra", "preparada", "poposuda" têm levado a sociedade a um comportamento hedonista, ou seja, à busca incessante de prazer momentâneo, mesmo que seja a qualquer preço.

Eco (1998) faz uma séria advertência: "A música de consumo é um produto industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado". Podemos acrescentar que as danças da mídia também não possuem nenhuma intenção de arte, visando apenas às demandas de mercado.

INSTITUIÇÃO ESCOLA

A escola assume um papel omisso perante a sociedade, mantendo-se constantemente numa linearidade, e o conhecimento não transcende ao senso comum. Para Gonçalves (1997):

> A escola é uma instituição social que possui uma relação dialética com a sociedade, sofrendo influência da sociedade e com condições de lutar pelas transformações sociais. E, no entanto, o que faz é formar sujeitos para servir a sociedade pela qual é influenciada (p. 32).

Conforme Giroux (1997), as escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais em que a cultura da sociedade dominante é aprendida e nos quais os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de *status* e classe que existem na sociedade mais ampla.

Para que essa conscientização seja possível, a escola no primeiro momento precisa adaptar-se às necessidades do indivíduo enquanto este a freqüenta e prepará-lo para a vida, e não fazer com que o indivíduo se adapte a ela. Para Delval (1998), a escola deve ensinar, principalmente, um comportamento racional e autônomo, a discutir e a avaliar as diferentes soluções, contribuindo dessa forma para uma melhor socialização; ela também deve transcender a doutrinação. Diante de qualquer tipo de doutrinação, precisa-se defender uma escola na qual se tente conquistar a liberdade para a criança, pois a verdadeira liberdade consiste não na transmissão de credos ou ideologias, mas em ensinar a criança a pensar por si própria.

Delval (2001) aponta dois problemas da escola. O primeiro diz respeito ao conhecimento científico, o qual ocupa boa parte do trabalho escolar; ele, no entanto, penetra pouco na vida cotidiana das pessoas. Para a maioria, é algo que se torna necessário aprender na escola, mas que não faz parte de suas crenças profundas. Dessa forma, é como se persistissem dois sistemas de pensamento nos estudantes: o das representações da escola e o das representações de seu meio social. Outro problema da escola refere-se ao poder dos meios de comunicação – sobretudo a televisão –; esta é a segunda grande comoção que sacudiu a escola.

Para Saviani (1992), a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, e o professor deve partir do conhecimento espontâneo do aluno para sistematizar este conhecimento. A escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado.

De acordo com Giroux (1997), o conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposi-

ções embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos. O conhecimento no modelo curricular dominante é tratado basicamente como um domínio dos fatos objetivos, isto é, o conhecimento parece objetivo no sentido de ser externo ao indivíduo e de ser imposto a este. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado, ao contrário, torna-se algo a ser administrado e dominado. Neste caso, o conhecimento é separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido.

Cabe à educação a transmissão de forma eficaz dos saberes evolutivos, adaptados à sociedade, pois são as bases das competências para a vida. Ao mesmo tempo compete-lhe encontrar e apontar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações que invadem os espaços públicos e privados, como, por exemplo, a televisão. Cabe à educação fornecer os caminhos de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita percorrê-los através dele.

Segundo Morin (2000), a educação precisa promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. De acordo com as disciplinas, o conhecimento é fragmentado; impede freqüentemente de operar o vínculo entre o todo e as partes e deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. É preciso estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. E isso será possível no momento em que houver a reforma do pensamento, quando o pensamento deixar de ser fragmentado para ser o pensamento complexo, entendendo que o conhecimento foi tecido junto.

Como afirma Morin (2000), não se pode ensinar a ética por meio de lições de moral; ela deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Dessa maneira, o desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Com a finalidade de oferecer à comunidade escolar alguns critérios de cunho ético-moral para que se obtenham informações sistematizadas de como utilizar a dança na escola, este estudo elaborou uma proposta deste ponto de vista das danças para que ela sirva como filtro e determine que danças são apropriadas para ensinar na escola. Para tanto, foi elaborada uma classificação de cunho ético-moral.

CLASSIFICAÇÃO DAS DANÇAS QUANTO AO CUNHO ÉTICO-MORAL

Danças representativas

São aquelas danças que representam a relação mítico/religiosa e os costumes de um grupo social, como danças de caçaria e de colheita etc. São danças familiares, sociais e festivas, tendo como finalidade o lúdico, o amoroso e o educativo.

Danças sensoriais

São as danças provenientes de sensações, caracterizam-se pelas elaborações coreográficas, cuja finalidade sejam as interpretações musicais, as tematizações teatrais ou as transmissões de sensações ou sentimentos. São aquelas danças em que os dançarinos mostram suas habilidades e representam as emoções por eles experimentadas através do movimento. São danças interpretativas, entre outras. Sua finalidade também é de cunho amoroso, lúdico e educativo.

Danças sensuais

Danças que representam comportamentos de procura de parceiros, demonstrados de forma sutil através de olhares, posturas corporais ou utilizando mediadores, tais como lenços ou leques.

Danças sexuais

Danças que têm uma conotação mais direta na procura do parceiro sexual; os movimentos que correspondem ao ato sexual estão, porém, disfarçados ou não representados de forma direta.

Danças eróticas

Danças que representam a vontade explícita da cópula, revestidas, porém, de sentimentos de amor ou de paixão. Utilizam-se de movimentos que provocam resposta sexual.

Danças pornográficas

São danças que imitam o ato sexual, seja com um parceiro fictício seja com algum objeto que se identifique com um órgão genital utilizado na masturbação.

São de cunho comercial, cuja intenção é provocar excitação, tratam de assuntos obscenos e motivam o lado sexual das pessoas. São danças orgiásticas e dão asas à fantasia do ser humano.

CONCLUSÃO

É unânime o apontamento dos autores analisados neste estudo sobre a necessidade de desenvolver uma teoria sobre a ética que faça justiça às novas circunstâncias, historicamente sem precedentes, sob as quais as questões morais surgem hoje. Deve-se começar reconhecendo a intercomunicabilidade do mundo moderno, no qual a proximidade espacial e temporal perdeu sua relevância como medida de importância ética. Deve-se admitir um sentido de responsabilidade pelos outros – não somente um sentido formal de responsabilidade, de acordo com o qual um indivíduo responsável é aquele que se responsabiliza pelas próprias ações, mas um sentido muito mais forte e substantivo, de acordo com o qual os indivíduos têm responsabilidade pelo bem-estar de outros e partilham obrigações mútuas para tratar os outros com dignidade e respeito.

Na verdade, toda a influência que a mídia exerce sobre a população só ocorre porque existe grande aceitação por parte dessa população e de nada adiantaria uma censura ou proibição, pois limitaria as pessoas a refletirem e aqui cabe o papel da escola. Há muitas opções para a escola, pois é na brincadeira de roda, no esconde-esconde, na fila para a hora do recreio que as crianças aprendem as regas da vida social e começam a desenvolver o futuro adulto íntegro, solidário, afetuoso e sensual, em busca de um mundo melhor para si e para os outros. Se este aprendizado é negado, perde-se a base para a vida social.

Dentro da classificação elaborada neste estudo, a escola pode trabalhar com as danças representativas, sensoriais, sensuais e sexuais, sendo as danças eróticas e pornográficas analisadas como incoerentes ao meio educacional, mas cabendo ao professor a elucidação do que são essas danças.

Existe uma cultura brasileira muita ampla e riquíssima para ser usada e explorada na escola, com suas danças, músicas, cantigas de roda e brincadeiras, em que o professor de educação física poderá levar os alunos a refletir e a abstrair o conhecimento sobre sua própria cultura e história. Para isso, recomenda-se as danças populares e folclóricas inseridas em seus textos e contextos.

MEDIA DANCES AND SCHOOL DANCES

ABSTRACT: This study is bibliographic based, and arises from the observation of the indiscriminate use of the dance in the physical education at schools. The school has reproduced the dance characterizations showed by the media out of context, and not all dances should be part of the school. The purpose of this study is presenting to the school community some ethical and moral criteria in order to obtain systemized information about how to use the dance. As a result, this study proposes criterions to judge which dances are appropriate to school.

KEY-WORDS: School; media; phisical education; dance.

LAS DANZAS DE LA MÍDIA Y LAS DANZAS EN LA ESCUELA

RESUMEN: Este estudio de caracter bibliográfico fue motivado por las observaciones realizadas sobre la utilización indiscriminada de la danza en la escuela por los profesores de educación física. Los profesores están reproduciendo las danzas con las mismas características utilizadas por la mídia sin un análisis de contexto y sin considerar que no son todas las danzas que deben hacer parte del currículo escolar. Este estudio tiene por objetivo ofrecer a la comunidad escolar algunos critérios de caracter ético y moral, que pueden ser utilizados durante el proceso de sistematización y planificación deste contenido. En sus resultados este estudio propone un filtro de cuño ético y moral que puede servir de indicativo para señalar cuales deberían ser las danzas que una institución de educación debe socializar.

PALABRAS CLAVES: Escuela; mídia; educación física; danza.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, O. G. *15 Motivos para "ficar de olho" na tv*. Campinas: Alínea, 1999.

BANDURA, A. *A social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hall, 1973.

BENNET, S.; BENNET, R. *Kick the TV habit*. New York: Ed. Pinguin, 1994.

BETTI, M. *A janela de vidro*: esporte, televisão e educação física. Campinas: Papirus, 1998.

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CARVALHO, S. *Comunicação, movimento e mídia na educação física*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1996.

CEZIMBRA, M. Comportamento: a erotização precoce da infância. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 de maio de 1999.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1999.

COSTA, M. *Futebol*: espetáculo do século. São Paulo: Musa, 1999.

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

_____. *Crescer e pensar*: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir*: corporeidade e educação. 2. ed. Campinas: Papirus,1997.

MATTOS, S. (Org.). *A televisão e as políticas regionais de comunicação*. Salvador: Intercom, GT Televisão, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A mídia e a modernidade*: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALLADARES, R. *Veja*, São Paulo, 13 de agosto de 1998, p. 122.

Recebido: dez. 2001
Aprovado: jan. 2002

Endereço para correspondência
Silvia Pavesi Sborquia
Rua Meyer 355, apto. 303
Centro
Londrina – Paraná
CEP 86015-160