

EDUCAÇÃO FÍSICA, FOLCLORE E RELIGIÃO: RELAÇÕES E INTERFERÊNCIAS

PHYSICAL EDUCATION, RELIGION AND FOLKLORE: RELATIONS AND INTERFERENCES

José Edmilson da Silva*
Carlos Alberto Figueiredo da Silva**

RESUMO

Este estudo tem como foco a sinergia entre Educação Física, folclore e religião no cotidiano escolar. A finalidade é compreender e analisar o universo de significados partilhados por docentes, discentes, pais e responsáveis de alunos no que concerne às relações e interferências das crenças religiosas nas práticas do folclore em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, e seu referencial teórico-metodológico apoia-se na etnometodologia. Conclui-se que existem nuances de discriminação nas formas como os docentes e discentes lidam com questões relacionadas aos legados afro-brasileiros, sendo possível afirmar que as políticas públicas ainda são insuficientes para a conscientização deste problema na escola.

Palavras-chave: Educação Física. Religião. Preconceito.

INTRODUÇÃO

As últimas décadas vêm sendo significativas no campo das preocupações relativas às questões que envolvem educação e religião. A modernidade nas sociedades ocidentais trouxe consigo a valorização e o empoderamento do indivíduo (LASH, 1997). A religião deixou de ser o componente da origem do poder terreno e, lentamente, cedeu espaço para que o Estado se distanciasse das religiões (CURY, 2004).

Não obstante, temas como o ensino religioso nas escolas, o crescimento de grupos religiosos minoritários, a laicização e secularização, são exemplos de discussões que vêm permeando o contexto educacional brasileiro, algumas das quais, inclusive, têm se salientado na disciplina Educação Física, como, por exemplo, as relações entre corpo, religião e folclore.

A escola, vista como um espaço de geração do conhecimento e não como um aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1995; BOURDIEU; PASSERON, 1970), deveria ser uma das instituições próprias para o acolhimento e reflexão das diferenças. Refletir sobre a relação entre religião, educação física e folclore pode

abrir novos horizontes e contextos desconhecidos, e incitar ao diálogo e ao respeito à diversidade.

Para Pierucci (2004), uma das manifestações da intolerância religiosa está ancorada na “verdade” revelada pelo Deus único no livro sagrado. A falta de compreensão e de respeito à alteridade tem sido um dos empecilhos à convivência entre diferentes linguagens e culturas.

É possível notar que existe uma crise mundial de valores, princípios e ideologias (BAUDRILLARD, 2005; DEBORD, 1997). Diante dessa crise, vale repensar as relações hoje existentes entre escola e religião, relações que têm sido, por vezes, caracterizadas por um diálogo conflituoso, pois envolve a diversidade cultural.

No presente estudo, folclore é entendido como todas as experiências psicoafetivas e sociais, contidas dentro e fora do espaço escolar, relacionadas à expressão cultural de algum povo ou agrupamento étnico. O folclore é um conteúdo dinâmico, constante, cíclico a ser considerado nos propósitos e práticas da educação física, por representar um componente

* Mestre em Ciências da Atividade Física, Universidade Salgado de Oliveira.

** Professor Doutor do Mestrado em Ciências da Atividade Física da Universidade Salgado de Oliveira.

importante dentro e fora da escola (ALMEIDA, 1971; BENJAMIN, 2002; CÂMARA CASCUDO, 1984; GARCIA, 2000; LIMA, 1985).

Neste estudo, a religião é entendida como a crença em níveis de existência superiores à vida material e terrestre, como a convicção de que nesses níveis superiores se encontram a causa e o sentido da vida e como a regulamentação da vida pessoal e coletiva e a organização de atos específicos com o objetivo de conhecer o mundo superior e obter dele algum benefício material, espiritual ou ambos. A religião é um fenômeno presente em todas as culturas e civilizações. As diferenças entre as várias religiões derivam da maneira como cada uma concebe o mundo superior e as relações entre ele e os homens. Para Silva (2003), a religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos.

Segundo Goytisolo (1996), a cultura não pode ser hoje exclusivamente francesa, inglesa, alemã e nem mesmo europeia, mas plural, mestiça e bastarda, fruto do intercâmbio e da osmose, fecundado pelo contato com mulheres e homens pertencentes a horizontes distantes e diversos.

Neste aspecto, o folclore afro-brasileiro faz emergir discussões entre pesquisadores, professores, políticos e organizações não governamentais, todos engajados na tentativa de compreender como interações entre folclore e religião se articulam no interior da escola.

O significativo aumento de professores e alunos com influências religiosas tem interferido no cotidiano das instituições educacionais e nos seus modos particulares de considerar determinados aspectos da cultura popular.

Este estudo tem como foco a sinergia que se dá entre religião, educação física e folclore dentro do cotidiano escolar. Tem como objetivo geral identificar e descrever as relações e interferências da religião nas aulas de folclore, como conteúdo da Educação Física escolar, no âmbito do ensino fundamental. Seus objetivos específicos são: a) descrever e analisar o projeto político-pedagógico de uma escola municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro, sob a jurisdição da 6ª Coordenadoria de Educação, para verificar se existem lacunas em relação às expressões da

cultura afro-brasileira; b) descrever e analisar os sentidos e significados que profissionais do corpo administrativo e técnico-pedagógico e docentes da escola atribuem ao projeto político-pedagógico e às interferências da religião nas práticas do folclore afro-brasileiro; c) descrever e analisar os sentidos e significados que alunos, pais e responsáveis de alunos da escola atribuem às interferências da religião nas práticas da educação e do folclore afro-brasileiro.

Nos últimos anos muitos acadêmicos têm se debruçado sobre os problemas que afetam os afrodescendentes e os seus legados no Brasil. Mesmo assim, na literatura brasileira ainda existe uma grande lacuna relativa à temática proposta neste trabalho. As oposições às práticas corporais populares advindas da cultura afro-brasileira têm se mostrado um pouco mais explícitas, afetando até mesmo as aulas de educação física.

Para analisar essas questões é necessário refletir sobre os significados que envolvem parte da cultura popular, bem como os atores instituídos na escola e suas práticas pedagógicas. Torna-se, também, fundamental mencionar o processo religioso no que concerne ao pentecostalismo, pois esta é a prática religiosa majoritária na escola onde se realizou este estudo.

O pentecostalismo, nos últimos anos, tem sido interpretado por muitos como um fenômeno metropolitano. Inscreve-se, pois, em um quadro contraditório, e vincula-se a modernos canais de reprodução, televisão, jornais, revistas, além de seu próprio livro sagrado (MEGALE, 2003).

Segundo Ayoub (2001), o folclore é um componente indispensável para o desenvolvimento da cultura, portador de uma forte e rica linguagem popular, na qual há combinação de diferentes imagens, sons, palavras, cores, formas, festas, ritmos, canções e movimentos. Esses conteúdos são desenvolvidos também pela Educação Física escolar e promovem dinâmica significativa no processo ensino-aprendizagem realizado pela escola, objetivando o enriquecimento cultural de nossa sociedade e a valorização das diferenças presentes na cultura popular brasileira.

Enfim, a pesquisa situa-se na dualidade tensional e não maniqueísta entre religião e

cultura popular e nas fronteiras entre religião, educação física e folclore.

METODOLOGIA

A partir da explicitação do objeto de estudo, a decisão sobre a pesquisa não apontou outro caminho senão a de uma abordagem de natureza qualitativa, que proporciona uma visão mais ampla dos aspectos que se deseja investigar, uma vez que a dinâmica sociocultural é permeada de fatos e valores dificilmente observáveis por outras abordagens.

Levando-se em conta as particularidades do tema investigado, o estudo descritivo apresentou-se como a melhor possibilidade. Optou-se por uma metodologia que favorecesse a interpretação em contexto e que possibilitasse, inclusive, aos futuros leitores, o desenvolvimento de novas ideias, significados e compreensões. Adotou-se a etnometodologia, pois esta atitude de pesquisa estimula um novo olhar, focalizando a concepção singular da construção social, principalmente em relação à maneira como os dados são recolhidos e tratados (SILVA; VOTRE, 2006).

A etnometodologia liga-se à etnografia e traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais. Uma dessas contribuições está em sua preocupação com os aspectos práticos do cotidiano, pois a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema, uma totalidade de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana. Outra consiste em compreender os atores sociais como agentes ativos no processo de mudança social. Uma terceira contribuição é revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola, de forma a abrir a “caixa preta” do processo de escolarização (ERICKSON, 1986). Assim, o sujeito, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado, exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

Buscou-se reconstruir os processos que ocorrem na vida diária por meio da observação participante. Esta metodologia permite integrar

os vários momentos da escola e interpretar sua realidade cotidiana. Como tais processos se expressam por meio de elementos e situações diferentes que perpassam todos os âmbitos, a intenção foi compreender tramas reais que se efetivavam nesse contexto e se estruturavam a partir de pequenas histórias: espaços sociais onde se negociam e se reordenam a continuidade das experiências e a atividade escolar.

As contradições e incongruências aparentes que se encontram em diversos espaços escolares (salas de aula, reuniões, na quadra da escola etc.) adquirem sentido como resultado de mecanismos diferenciáveis de reprodução e de apropriação, e mostram as diversas formas que a história - social e individual - adquire na vida cotidiana da escola.

O Campo - A escola municipal

Não é possível apreender os sentidos construídos na escola sem estabelecer relações entre as várias estruturas que a norteiam. O projeto político-pedagógico é uma das estruturas que medeiam as relações na escola, é por meio dele que se estabelecem interações em torno dos objetivos, formas e função social do conhecimento - objeto da educação escolar.

Buscou-se compreender a dimensão do processo educativo que sustenta a proposta curricular da escola, em quais pilares ela está ancorada, e aspectos como a construção da escola enquanto espaço sociocultural e a percepção do currículo com todas as atividades e relações cotidianas vivificadas em seu âmbito. Os documentos oficiais e as falas de professoras, da coordenadora e da diretora serviram como ponto de partida ao se buscar conhecer a proposta de ensino dessa instituição.

A concepção de educação, de ensino e de currículo expressa nos documentos que fundamentam a proposta educacional da escola subsidiou a construção do material de análise, inclusive foi decisiva na escolha do *locus* da pesquisa. Foram considerados, ainda, os princípios de autonomia e de prática coletiva que orientam a proposta de trabalho, com base na dimensão de “escola inclusiva”, na qual se sustenta a proposta da escola laica.

Com o intuito de fazer as observações, registros e entrevistas, iniciou-se a seleção para a realização da pesquisa de campo em uma

escola que atendesse aos seguintes quesitos: a) contar, entre outros, com alunos do 2º ciclo de formação (período intermediário), o que se justificou pelas características próprias da escola estudada, a saber: planejamento coletivo garantido no horário de trabalho; reuniões pedagógicas de quinze em quinze dias; autonomia dos professores na seleção, elaboração e aplicação de conteúdos e de procedimentos metodológicos; b) atender a um público mais diverso em termos socioeconômico-culturais; c) Os professores aceitarem participar da pesquisa; d) haver na escola professor de Educação Física e sala de leitura.

Por isso, a partir de agosto de 2007, foram realizados contatos com a 6ª Coordenadoria de Educação em Deodoro, Rio de Janeiro. Lá funciona a Diretoria de Educação (DED), setor ligado à Secretaria Municipal de Educação, responsável pela assessoria pedagógica a um grupo de 75 escolas. Foram discutidos com as educadoras responsáveis pela DED, e também com a Coordenadora da 6ª CRE, os objetivos da pesquisa e as características da escola para efetivar o estudo. A partir dessas conversas, os nomes de algumas escolas foram sugeridos e a que melhor atendeu às expectativas e se comprometeu a nos receber e colaborar foi a escolhida.

Ao findar essa etapa, tendo atendido às expectativas listadas acima e obtido o consentimento da Divisão Geral de Educação da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e o aceite legal da diretora e do coletivo da escola para iniciar o trabalho, concluiu-se que o ambiente era propício à realização da pesquisa.

No período de março a junho de 2008 os pesquisadores estiveram na escola uma vez por semana, sempre ao final do primeiro turno até o final do segundo turno, às terças-feiras, e em alguns momentos especiais, às segundas e quartas-feiras. Foram efetuados registros de 16 aulas de 50 minutos. Esses registros buscavam descrever as aulas, seus conteúdos e todas as ações dos agentes sociais que ocupavam aquele espaço. Conforme orientou a literatura, além das palavras, especial atenção foi dada aos pequenos conflitos, às ações práticas, às propostas de culminância, enfim, a todas as ações que

pudessem auxiliar na construção do objeto de estudo.

De posse de um volume extenso de registros – o que representava ter em mãos importantes elementos para análise, mas também o risco de perder o foco da pesquisa – foi necessário redobrar a atenção ao que, de fato, expressava de forma mais ou menos explícita o tema que se procurava investigar: as formas como se constituía o currículo escolar (o proposto e o real) e as questões relacionadas à prática da educação física no tocante à cultura afro-brasileira.

Entendendo que a dinâmica escolar não se constitui de forma homogênea, a investigação foi realizada utilizando formas de abordagem que permitissem uma aproximação com os diversos setores da escola. Sendo assim, além da pesquisa bibliográfica exploraram-se os diálogos e ideias que, embora significativos, nem sempre estabelecem uniformidade e homogeneidade para os processos que na escola ocorrem. Dessa forma, os pesquisadores se posicionaram na quadra de esportes durante as aulas de Educação Física, nas reuniões de pais, nos conselhos de classe, nos centro de estudos, nas culminâncias e atividades festivas, buscando compreender melhor a construção dos significados que são trabalhados pelos professores e demais atores, no desenvolvimento dos conteúdos.

Além da observação, foram entrevistadas a diretora da escola, a coordenadora pedagógica, a professora PII e a professora de Educação Física. O instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada. As falas foram gravadas em fitas cassete.

Como o estudo de caso demanda a utilização de recursos variados, para possibilitar o maior universo possível de informações e, com isso, captar as diferentes singularidades e investigar opiniões construídas coletivamente (visões de mundo do senso comum), quanto aos pais/responsáveis foi previsto um momento particular utilizando os princípios do “grupo focal”.

De acordo com Morgan (1997), o grupo focal difere da entrevista em grupo, na medida em que não se trata apenas de uma sequência de perguntas e respostas, pois prevê a interação entre os participantes, que, no decorrer da discussão, podem rever suas opiniões e refazer

suas afirmações enquanto reelaboram seus pontos de vista.

Em uma reunião de pais e responsáveis, organizada pela escola, sete destes foram convidados a participar da pesquisa. Os pesquisadores explicaram do que se tratava na pesquisa. O critério de inclusão para participar do grupo focal solicitava que fossem membros ativos de algum credo religioso. Após a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) os procedimentos foram iniciados, gravando-se as falas em fitas cassete.

Foi aplicado também um questionário para um grupo de 35 alunos do 2º ciclo de formação, período intermediário. A coleta com os alunos teve início na segunda quinzena de abril de 2008. A aplicação deu-se por meio de questionários fechados, sem identificação pessoal.

Os pesquisadores contaram com a colaboração da professora da sala de leitura, que pediu aos alunos que respondessem ao questionário em um de seus atendimentos. Ao todo, dos 39 questionários distribuídos, 30 foram respondidos e devolvidos. A maioria concordou em respondê-lo, embora a professora tenha explicitado tratar-se de uma colaboração voluntária.

As pesquisas científicas que envolvem a participação de indivíduos em seus protocolos não raro se defrontam com dilemas de ordem ética, cuja solução requer uma reflexão cuidadosa, apoiada por preceitos já estabelecidos por resoluções e pelo bom senso dos pesquisadores. Neste sentido, o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Salgado de Oliveira, com o número de aprovação 38. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No caso das crianças, assinaram-no seus pais ou responsáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O currículo escolar é um dos pontos mais difíceis a serem enfrentados pela escola. Criar sinergias entre educação, diversidade cultural, pluralismo de valores e diferenciação identitária, sem dúvida, é um processo que requer superar ações cristalizadas ao longo da história; mas significa, sobretudo, a definição

de metas e estratégias que potencializem as diferenças culturais em torno de uma proposta político-pedagógica pautada na crítica e superação das desigualdades sociais. Tal perspectiva conduz à necessidade de compreender as formas de elaboração, consolidação e avaliação das opções político-pedagógicas de modo a questionar os processos de exclusão presentes na educação.

Nesta etapa apresenta-se uma síntese das análises realizadas do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, de forma a atender ao primeiro objetivo específico do estudo, cujos itens são a seguir numerados e descritos.

O primeiro item consistiu em descrever e analisar o projeto político pedagógico da escola municipal de modo a verificar se existiam lacunas em relação às expressões da cultura afro-brasileira,

O PPP desta escola não apresenta ações apoiadas na Lei 11.645/08, que altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". A implementação dessa lei nas unidades escolares oficiais e particulares nos níveis de ensino fundamental e médio prevê a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como o estudo do processo de efetiva participação e contribuição do povo negro brasileiro no contexto da história do Brasil, o que de certa forma tem provocado inquietações no sistema escolar.

Constatou-se uma lacuna no projeto. A equipe gestora, como um todo, tem, nesse contexto, um papel fundamental: além de liderar a construção permanente da proposta pedagógica, deve viabilizar as condições para a sua execução, uma das quais é rediscutir a concepção atual de educação expressa tanto na multieducação, na Lei 11.645/08, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino, e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O PPP não demonstra preocupação com a necessidade de diálogos concretos visando às possibilidades de inserção e inclusão de temas como folclore e cultura afro-brasileira e

indígena, sem inibir ou anular a pluralidade cultural.

O segundo item consistiu em descrever e analisar os sentidos e significados que os profissionais do corpo administrativo e técnico-pedagógico e os docentes da escola atribuem ao projeto político-pedagógico e às interferências da religião nas práticas do folclore afro-brasileiro.

O terceiro item consistiu em descrever e analisar os sentidos e significados que alunos, pais e responsáveis atribuem às interferências da religião em relação às práticas da educação e do folclore afro-brasileiro, e para isso foi realizado um levantamento por meio de entrevistas e questionários. O processo implicou compreender a *accountability* de professores, alunos e responsáveis quanto à cultura popular e à religião. Para Silva (2008), *accountability* é a “representação do mundo” existente na mente de uma pessoa, servindo de base para a tomada de decisões de atividades práticas.

A visão dos alunos

Pergunta 1 - Na escola, você já participou de uma dança afro-brasileira? 97% dos alunos responderam nunca terem participado e 3%, que já participaram.

Os dados indicam que poucos alunos já participaram de danças afro-brasileiras nessa escola. As representações dos alunos confirmam as observações realizadas em relação às práticas. Neste caso, não houve hiato entre representações e práticas, e durante o período das observações não se verificou nenhuma manifestação de danças afro-brasileiras de forma espontânea ou mesmo orientada.

Cumpramos ressaltar que a cultura popular - no caso, a dança afro - está sendo afetada pelas transformações sociais, principalmente no âmbito ideológico. De acordo com as novas diretrizes educacionais, é importante que todos os atores inseridos na escola tenham uma compreensão ampla e profunda do processo que envolve as práticas afro-brasileiras, seja por meio da dança seja por atividades rítmicas, história, geografia, linguagem, etc. Esta forma de abordagem permite uma repercussão ampla no processo da aprendizagem, bem como nas questões que envolvem preconceito, racismo, inclusão, exclusão, identidade e cidadania.

Neste caso é preciso levar em consideração a noção de contexto. Por que não se dança? A escola não ensina? O aluno não gosta? A cultura escolar ainda é esportivizante? Sua religião não permite? Ou seja, o aluno participa de uma teia na qual cada ator compartilha da responsabilidade sobre seu fio.

Geertz (1973, p. 5), em seus estudos sobre cultura, estabelece, apoiado em Weber, o seguinte pensamento:

O homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu, entendendo a cultura como sendo uma dessas teias, e sua análise, portanto, como sendo não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados.

Alguns alunos apresentaram atitudes de isolamento, desinteresse e preconceito em relação a determinadas manifestações folclóricas.

Pergunta 2 - Você tem algum problema em participar de folclore afro-brasileiro, por exemplo, maculelê, capoeira, puxada de rede, jongo, afoxé, maracatu?

Os dados indicam que 83% dos alunos não fazem restrição à prática do folclore afro-brasileiro. Ao analisar as respostas à pergunta 1, em comparação com esta, verifica-se que a não participação, explicitada na primeira pergunta, pode ser devida ao fato de a escola não oferecer essas atividades.

De sua parte, os 17% que responderam ter algum problema indicaram as seguintes razões: os pais proíbem, não gostam, não participa porque os movimentos são muito abertos para as meninas, a religião não permite.

Pergunta-se, então: as práticas religiosas exerceriam influência na não participação dos alunos nas aulas de folclore? Pelas observações realizadas, o afastamento e a autoexclusão ocorrem em razão de considerarem essas manifestações folclóricas apologia a crenças diferentes das suas, ou por considerarem-nas manifestações demoníacas.

Pergunta 3 - Você já participou de festa junina na escola? 70% responderam que sim, 27% que não e 3% não responderam.

Os motivos alegados para não participar foram: não gostam, a religião não permite.

Pergunta 4 - Você já brincou de carnaval na escola ou no bairro? 80% responderam que sim e 20%, que não.

Dos alunos que responderam não, as justificativas foram: não gostam, a religião não aconselha e os pais não permitem.

Os dados apresentados nas perguntas 2, 3, e 4 indicam que a maioria dos alunos não faz restrição às festas e manifestações folclóricas, mas verifica-se que nas justificativas para a não participação existe a influência religiosa.

Pergunta 5 - Você já participou em algum momento de oração na escola? 100% responderam que sim.

Todos os alunos já participaram de oração na escola. De acordo com os apontamentos etnometodológicos, a comunicação preexistente na escola é construída por meio dos símbolos produzidos e acordados, mesmo que, aparentemente, os atores insistam numa postura passiva. É fato que nenhum ator é privado de reflexividade (SILVA; CORREIA, 2008); ou seja, mesmo que em um primeiro momento este se apresente como incapaz de analisar sua relação de dependência para com o conjunto de normas instituído na escola, quando diz que a responsabilidade da oração é da escola ou deixou de participar de alguma atividade porque seus pais não permitem, isto indica a consciência deste ator sobre as forças que, naquele momento, exercem uma influência maior do que a sua.

Atitudes discursivas dos docentes

Foram realizadas entrevistas com os seguintes docentes: a professora de Educação Física, a coordenadora pedagógica, a diretora geral e a professora PII. O perfil dos docentes entrevistados foi descrito por meio de categorias nomeadas como atitudes discursivas. Em relação à interferência da religião nas práticas do folclore, quatro atitudes discursivas foram observadas a partir dos relatos das entrevistadas.

A atitude discursiva da professora de Educação Física caracteriza-se por “negar e em seguida confirmar”; pois no cerne de suas respostas ela adiantava com uma negativa e em seguida, no decorrer do discurso, confirmava as

interferências da religião na escola, principalmente na área de Educação Física.

Com base no conceito de reflexividade (LASH, 1997), percebe-se a necessidade de a entrevistada pensar o modo como construía suas respostas. A professora era nova no grupo, o seu trabalho apresentava intersecções com os demais professores, e neste sentido a professora, ao mesmo tempo em que possuía a liberdade para se expressar, tentava se preservar; certamente para não romper com a estrutura grupal.

A atitude discursiva da coordenadora pedagógica pode ser caracterizada por “afirmar e depois modalizar”, pois se verificou a existência de um enfraquecimento que se seguia a uma afirmação anterior. Ela utilizava uma estrutura que tendia a concordar inicialmente com as supostas afirmações implícitas nas perguntas para depois modalizar o discurso. Verificaram-se vários elementos escolhidos pela professora com a finalidade de “fazer parecer” e “não fazer parecer” verdadeiras. Pelas observações pode-se dizer que os valores e temas constituintes da entrevista foram remodelados num tratamento linear e compatível com a estrutura escolar.

A atitude da coordenadora se desenvolvia com cenografias e figuras de forma a se compor com o pesquisador, a fim de que fosse construído um único parecer quanto ao universo dos entrevistados. Neste caso, a coordenadora utilizava-se da reflexividade e da relatabilidade (COULON, 1995), pois não descrevia de maneira pura e simples os fenômenos e as ações pedagógicas desenvolvidas pelos atores da escola, bem como os documentos criados pelo grupo; ela, de fato, por meio de sua fala e de suas ações, construía o mundo social da escola, fabricando um mundo escolar pretendido para si e para os demais atores.

Para Coulon (1995, p. 46),

A relatabilidade é a propriedade que permite que os atores tornem o mundo visível a partir de suas ações, tornando as ações compreensíveis e transmissíveis. Ao passo que são descritas, ou seja, ao passo que são dotadas de significado e sentido através dos processos pelos quais são relatadas, as ações sociais exprimem o mundo social na sua mais pura essência.

A atitude discursiva da diretora da escola pode ser caracterizada por “afirmar não haver interferência”. Em seu discurso a diretora procurava não se comprometer e afirmava não existir interferência da religião.

Os discursos não só refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou as “constituem”; discursos diferentes constituem entidades-chaves (sejam doenças mentais, cidadania ou letramento) em maneiras diferenciadas e posicionam pessoas em maneiras diferentes como sujeitos sociais (FAIRCLOUGH, 1992, p. 3-4).

O discurso da diretora é ético, moderado e não comprometedor, e o poder ideológico estava exercitado, contribuindo nas ações do cotidiano da escola. A diretora constrói a sua segurança, a do grupo e a do sistema, por meio de uma fala prudente. Opta por proteger o espaço que lidera, pois, enquanto membro, não é apenas um elemento integrador de um determinado grupo, é ela quem gerencia a construção social do espaço de ensino. Em síntese, ela é o ator nuclear que domina a linguagem comum do grupo que compartilha e preserva, com os demais, as redes de significação estabelecidas nos processos interacionais.

Segundo Coulon (1995), membro é uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a faz capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer.

Com relação à rede de relações internas, havia maior relação de afinidade e amizade entre as professoras evangélicas, pois no interior da escola existiam indícios claros de alianças em torno do pertencimento religioso, haja vista a fala da diretora e das professoras, que, no caso, são, em sua maioria, evangélicas. Embora ocorra, aparentemente, um movimento laico no dia-a-dia da escola, existem demarcações que são muito específicas e parecem se reorganizar de acordo com as circunstâncias.

A atitude discursiva da professora PII pode ser caracterizada por “enaltecer o papel da religião no PPP”. Quando lhe foi solicitada sua opinião sobre o projeto político-pedagógico da escola e as previsões educativas na área da cultura afro-brasileira, o peso da obrigatoriedade curricular fica evidente: “não tem como fugir disso!”. Ademais, sua capacidade compreensiva para as questões religiosas tomava características de cumplicidade. O seu discurso inicial estabelecia que a religião em si é importante, pois traz conceitos e reflexões para mudar o comportamento, para conduzir as aulas. A religião dá uma orientação para a formação do cidadão, segundo ela: “dá uma consciência melhor de ser humano, não deixa tudo largado, sem destino”.

Isto nos leva a acreditar que a religiosidade é pregnante na comunidade escolar, e mesmo pontuando formas minimizadas de trabalhar a “cultura popular”, em especial a cultura afro-brasileira, há interferência significativa no processo de aprendizagem do aluno e no campo das relações como um todo.

O grupo focal com os responsáveis

Em outro momento de captação de informações, no tocante às experiências e representações dos outros atores do processo, foram entrevistados os pais e responsáveis, que formaram um grupo de sete pessoas. Utilizou-se a entrevista através do grupo focal para a coleta dos dados.

A técnica permitiu a coleta em grupo, valorizando a interação entre seus componentes, o que enriqueceu os resultados. O desenrolar das reuniões do grupo focal propiciou um contato mais próximo com os pais e responsáveis. Além disso, o estímulo ao debate permitiu que eles fizessem colocações com espontaneidade e naturalidade e que os tópicos de interesse para a pesquisa fossem discutidos de modo mais abrangente e profundo.

Os sete entrevistados eram do sexo feminino. Quanto à religião, três são católicas, duas evangélicas e duas espíritas kardecistas.

A dinâmica foi acompanhada pela diretora geral da escola e pela coordenadora pedagógica. Deve ser considerado que a presença da diretora e da coordenadora pedagógica influenciou na

atuação das mães ao darem as respostas durante o debate.

Pergunta 1 - Existe alguma restrição da religião quanto à prática do folclore? Se afirmativo, de que ordem?

Somente a mãe de codinome B respondeu, as demais permaneceram observando.

Mãe codinome B – “Por exemplo, eu jamais deixaria minhas filhas participarem do dia das bruxas, que não é uma cultura brasileira, é norte-americana, é de outro país, mas que muitas escolas praticam este tipo de festa. No caso, como a minha religião não adota no caso essas culturas, a adoração de santos como a Igreja Católica, nós temos, mas não temos eles como imagem!? O nosso foco é Pai, Filho e Espírito Santo, então eu não deixaria minha filha participar de uma festa de São João, por quê?, por causa dos dogmas da minha religião. Não que eu não me integro, não vai numa festa caipira, não vai numa festa *country*, isso depende até mesmo com determinados tipos de músicas, tipo funk, determinados tipo de festas, eu também não deixaria não.”

Preconceitos, racismos e discriminação, essas ideias não são herdadas geneticamente, elas se constroem e se naturalizam ao longo do tempo no convívio social, em diferentes grupos e, de modo muito particular, na família, e na escola. Percebe-se no discurso dessa mãe uma postura excludente, que se ancora em seus dogmas religiosos.

A recusa em entender o processo social, possuidor de uma cultura diversificada, leva-nos a concordar com as ideias de Bourdieu (2001), pois neste caso os atores atuam movidos por interesses específicos que variam conforme sua natureza (política, literária, religiosa, etc.). O campo apresenta-se ainda como espaço no qual os acordos velados se estabelecem e revelam relações de poder numa dinâmica entre “dominantes e dominados”.

Dessa forma, a escola encontra-se diante de um grande desafio: garantir a reflexão das relações étnico-raciais. Isto significa criar condições favoráveis para que todas as manifestações culturais oriundas de credos

diferentes do universo judaico-cristão sejam respeitadas em suas especificidades e histórias de vida.

Pergunta 2 - Ao perguntar e ao mesmo tempo explicar em que atividade folclórica seus filhos podem participar, tais como carnaval, dia das mães, festa da primavera, bumba-meu-boi e festa junina, obtiveram-se duas respostas diferentes: a primeira é uma afirmação da mãe com codinome G, que declarou ser espírita.

Mãe codinome G: “A escola tem aquele estudo de eventos tentando sempre associar o presente e o futuro, e o folclore tem muita coisa para relembrar os antepassados e que tem tudo a ver com os índios, com os escravos, as danças que tinham, sempre tentando saber de onde viemos, quem somos. E que hoje em dia faz parte até mesmo dos nossos filhos e sempre tentando ver de uma forma natural é bonito, não é? Porque é uma história nossa, e a escola procura estar relembrando sempre as histórias do passado.”

Mãe codinome B: “[...] toda festa folclórica na verdade ela tem um fundo religioso, ela vem de uma religião. Por exemplo, a capoeira é uma dança, que na verdade é uma luta; então existem muitos da minha religião que praticam capoeira, mas com outro tipo de, de [...], variam o cântico, fazem uma modificação, mas praticam; agora no outro caso, festa de São João, ela tem a ver com a Igreja Católica, na verdade, foram eles que vieram de fora do Brasil e faziam a festa para comemorar a colheita com aquela fogueira e a gente sabe que tem um fundo religioso [...] por esta questão em algumas festas que são de religião talvez os meus filhos não participariam a não ser que fosse uma exigência da escola.”

É aparente a noção de que todo e qualquer tipo de atividade popular que não esteja de acordo com os princípios religiosos adotados pelo grupo é reprovado. Imagens, cânticos, danças, são igualmente reprovados e considerados inúteis quando não pertencem ao universo religioso do envolvido.

É importante refletir sobre o depoimento da mãe B quando fala sobre a readaptação da capoeira. Por meio dos movimentos corporais, músicas, instrumentos e histórias inseridos na capoeira, ela é ensinada e aprendida tanto no campo da oralidade como no campo da corporeidade e mantém esses saberes acumulados ao longo da história. No mais, são esses elementos míticos que dão à capoeira o toque mágico e especial.

De acordo com Brunhs (2000), a capoeira é o espaço da história e para histórias. Sendo assim há de se preservar sua essência afro-brasileira.

Bastante diferente é a compreensão do discurso da mãe G, ou seja, o respeito para com a “cultura popular” é bem maior, em função da necessidade de comunicação.

A religião funciona como um aparelho de estruturação que constrói a experiência, as percepções de mundo. “Por todas as razões, a religião está predisposta a assumir a função ideológica, função prática e política de absolutização do relativo e de legitimação do arbitrário” (FRY, 1982, p.50).

Pergunta 3 - As crianças podem cantar e dançar uma dança afro-brasileira?

Mãe de codinome C – “O adulto é que põe a maldade, que tira a maldade, porque para as crianças *funk* é *funk*, forró é forró, qualquer música é música.”

Mãe de codinome B – “Mas aí passa por um caso que eu estou te falando, eu já passei por um caso que uma pessoa de uma escola de outro município, então o professor veio trazer uma aula sobre a religião dele, que ele era daqui do... alguma coisa assim, e ele colocou as coisas para os alunos de uma forma que teve alunos que se amedrontaram, que ficaram se sentindo mal. Então os próprios alunos procuraram a direção da escola para procurar o professor: ele falou da dele, mas não falou das outras, ele tinha que variar, ensinar, porque eu acho que o aprendizado da cultura a gente tem que saber o porquê começou, por que eles faziam a festa junina deles, começou na colheita, que eles faziam a fogueira para se alegrar, para

comemorar. Quando eu estudava na escola quando era criança eu tinha uma professora de arte cênica e ela ensinava sobre a origem de tudo, de tudo ela ensinava; ela ensinava a origem da religião, a origem do teatro, a origem de tudo e ela ensinava todos de uma maneira imparcial, sem ter que estar influenciando. Ele tem que deixar a própria criança, o próprio aluno tem que discernir o que ele está ouvindo e ele colha o que ele quer para ele. Eu acho que tem que ser assim.”

Pergunta 4 - O que você pensa em relação à escola desenvolver o folclore e a cultura afro-brasileira?

Todas ficaram em silêncio. O desconhecimento sobre a África enquanto continente e os pensamentos racistas e discriminatórios cristalizados nas formas como os negros aqui chegaram refletiram-se no imaginário coletivo de todos os que participaram do processo de pesquisa.

Essas elaborações preconceituosas parecem estar, assim, a serviço de um grupo dominante que objetiva manter sob coerção grupos considerados subordinados. Vale ressaltar que as escolas, de um modo geral, precisam de, em suas ações cotidianas, incorporar o discurso da diferença não como um desvio, mas como algo que enriquece as práticas e as relações entre todos os atores, possibilitando o enfrentamento de práticas excludentes, que na maioria das vezes encontram-se veladas e protegidas nas estruturas de ensino.

Pergunta 5 - Em relação à cultura afro-brasileira tem uma lei, a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira no ensino fundamental, como: capoeira, maracatu, maculelê, samba de roda, jongo, o samba. O que vocês pensam sobre isso?

Mãe de codinome D – “Nada contra essa lei na escola dos meus filhos, eu acho que essa lei não atrapalharia a religião, eu acho que isso vai fazer a criança aprender de tudo um pouco independente de que nós pais passamos para elas, que isso não tem nada a ver com religião eu acho. Pode até haver assim com esse povo que pode achar

que esta religião é relativo ao povo deles (se referindo à etnia africana), neste ponto eles podem achar que é religião deles, mas eu acho assim que entre todas elas existe um Deus só, então ao meu ver isso não atrapalharia. Eu acho importante essa busca, até mesmo porque com o decorrer do tempo ela vai se deparar com tudo isso pela frente, então pelo conhecimento ela já vai aprendendo mais alguma coisa. Pelo menos é isso que eu acho.”

Mãe de codinome B – “Não, não, a cultura afro-brasileira você está dizendo em que sentido? No sentido da educação física, das danças é isso? Sim! A questão da pesquisa é da religião não é isso? Sim. No Brasil que nós vivenciamos hoje tem uma influência muito grande dos afrodescendentes; a feijoada, por exemplo, é uma coisa que tem influência na nossa alimentação, muita coisa; só que eu acho que, desde o momento que tem que haver uma diversidade na educação, eu acho que a cultura vai influenciar na questão de religião, ela tem que pegar parâmetros de todas as religiões, ela não pode ficar apenas naquela influência, não é, porque eu sei que aqui no Brasil tem muitos afrodescendentes e que a sua cultura, eu não tenho a minha cultura totalmente formada, eu fui criada na Igreja Católica.”

Para Durkheim (1989), que procurou refletir sobre a função social da religião, ela não se constrói em torno do sobrenatural ou do divino, mas sim, em consenso com os fenômenos religiosos: os ritos e as crenças. É por meio da religião que as pessoas se relacionam em sua vida, no seu dia-a-dia, que elas consideram o que sagrado e profano. A religião é a ponte para se pensar a realidade.

A fala da mãe demonstra a preocupação com a lei no sentido de que esta possa estabelecer no seio da escola um proselitismo; porém cabe ressaltar que essa mãe, em diversos momentos, destacou os dogmas da sua religião como elemento norteador e controlador nas ações de sua filha enquanto aluna da escola.

Por todas as razões, o discurso da mãe no tocante à religião assume uma postura

fundamentalista e absoluta. Ela tenta, por meio da argumentação, legitimar o arbitrário.

Pergunta 6 - Mas nesse caso não está se falando do ensino afro-brasileiro, está se falando da cultura afro-brasileira, apesar de sabermos que a cultura afro-brasileira é impregnada de sentidos, e significados.

Mãe de codinome B – “Mas de repente ela pode te trazer um choque [...] pode gerar conflitos para a própria criança, pois ela é influenciada, vive num meio de que todo o sentido que ela está sendo apresentada àquela cultura ela conhece, então ela mesma, a própria criança ela pode sentir não muito à vontade de fazer o que vai ser exigido para ela [...] Não digo nem como mãe, porque como mãe eu vou influenciar a minha religião em casa, na igreja, mas a própria criança ela vai ter a oportunidade de chegar em casa e dizer à mãe: a tia pediu para eu fazer isso e eu não quero não, não gosto, porque tem uma influência. A gente dizer que isso não existe isso é mentira. Se eu disser para você que isso não existe é mentira por que você cria um filho em uma religião, o outro cria na outra, o outro cria na outra, não vai ter problema?”

Vale salientar que o discurso da mãe B é construído pela existência de uma literatura religiosa empenhada em fornecer uma série de informações teológicas. Essa fundamentação tem as mais variadas fontes, desde as orais até as escritas, sendo muitas vezes reproduções de trechos bíblicos interpretados pelos pastores, o que certamente requer uma atenção maior para novas pesquisas.

É preciso refletir também que, por meio da fala, fragmentos de rivalidades e confrontos são evidenciados: crio meu filho em uma religião, o outro cria na outra, o outro cria na outra, não vai ter problema? A tônica está na tentativa de comprovar que o outro está “errado”, isto é, que a lei poderá ver somente um lado.

O campo religioso possui um sistema simbólico rico e arraigado na subjetividade coletiva, em parte devido à sua função integradora (dos seres com o transcendente), mas também devido ao exercício amplo desse

poder simbólico. Por ser, simultaneamente, um instrumento estruturado e estruturante, a religião, assim como outros sistemas simbólicos, contribui largamente para a imposição e legitimação da dominação.

CONCLUSÃO

No processo de coleta dos dados, foi inevitável perceber as nuances de discriminação presentes em alguns dos discursos e nas formas como alguns dos docentes, pais, responsáveis e discentes lidam com questões preconcebidas em relação aos legados africanos, sendo possível assim afirmar que as políticas públicas ainda são insuficientes para a conscientização deste problema na escola.

Vale salientar que este quadro, provavelmente, não se restringe à escola pesquisada ou ao município do Rio de Janeiro, e muito menos ao Estado do Rio de Janeiro, mas este estudo não generaliza os resultados obtidos e as análises para outros contextos. Não obstante, de acordo com os trabalhos que serviram de referencial teórico, percebe-se que os autores estudados se aproximam de um espaço de consenso quanto às questões de discriminação no âmbito escolar.

Com base nos dados obtidos, conclui-se que prevalece a ótica de estranhamento, desprestígio e não reconhecimento da cultura afro-brasileira. A escola que não propõe ou não estimula o pluralismo de idéias, acaba por colaborar com a construção de um Brasil pobre e mutilado.

Em grande parte dos depoimentos e das observações realizadas, percebeu-se que o processo excludente que abarca a cultura afro-brasileira se dá, em primeiro plano, no campo do afeto, desenhado em forma de fé irracional, algo vivido como crença. Os atores que partilham tal crença constroem conceitos e significados próprios, em sua maioria, equivocados e estigmatizados, que logo se transformam em preconceito. A consequência dessas ações preconceituosas é a manifestação da discriminação, uma ação que pode variar desde a violência física à violência simbólica.

Constatou-se também que em alguns dos depoimentos, os pais e responsáveis, ao entrarem em contato com a diversidade cultural,

justificam seu preconceito através de uma fala acordada e ancorada no fundamentalismo religioso de cunho judaico-cristão.

As idéias instituídas pelas religiões dominantes são normalmente as que servem de parâmetro para a maioria das escolas e seus diversos atores; sendo assim, os legados culturais oriundos da cultura afro-brasileira, ao longo da história, têm sido estigmatizados no imaginário social como inferiores e primitivos. Os costumes e crenças apresentados pelo grupo étnico afro-brasileiro são desacreditados e considerados ilegítimos ao olhar de alguns dos atores do campo pesquisado.

Não se trata, todavia, de culpar professores, alunos e responsáveis que não conseguem legitimar a importância da cultura popular no tocante aos legados afro-brasileiros. É preciso verificar por que as próprias escolas, em alguns casos, não incentivam nem valorizam novas práticas.

A revisão de literatura e a confrontação com os dados coletados neste estudo permitem afirmar que as análises são viáveis para a discussão da realidade educacional brasileira, contribuindo para enxergar algumas das estratégias do modelo de educação. Neste sentido, é preciso promover espaços de discussão que reflitam acerca das questões sobre religião e folclore no contexto escolar, de forma a contribuir para a consolidação de um sistema escolar menos fantasioso, desigual, que no dia-a-dia conspira para o enfraquecimento dos processos advindos da cultura popular de nosso país.

Perceber a realidade dos atores e como são engendradas as práticas excludentes permite o desvelamento e o reconhecimento das estratégias indiciais, da reflexividade e da relatibilidade dos atores imersos em suas estruturas sociais. Assim, reforçamos que a descrição desses modelos e métodos pode contribuir eficazmente na luta por uma escola não discriminadora.

Destarte, o que sustenta nossa análise é refletir sobre a falta de ousadia ou de vontade para desmontar o atual cenário e sobre a ausência dos órgãos competentes na interlocução com as esferas de base diante do cumprimento das exigências legais referentes aos conteúdos afro-brasileiros nas escolas.

De qualquer forma, é necessário unir esforços para que a escola promova um conhecimento em prol da reconstrução das

relações étnicas. A reversão desse quadro se dá por meio do seu papel enquanto campo de diálogo entre diferenças étnico-culturais.

PHYSICAL EDUCATION, RELIGION AND FOLKLORE: RELATIONS AND INTERFERENCES

ABSTRACT

This study focuses the synergy between physical education, folklore, and religion in everyday school life. The aim is to understand and analyze the universe of meanings shared by teachers, students, parents and guardians of students about the relations and interference of religious beliefs in the practices of folklore in a public school of Rio de Janeiro. This is a descriptive study with qualitative approach, whose theoretical and methodological reference is based on ethnomethodology. The article concludes that there are nuances of discrimination in the way teachers and students deal with the issues related to African-Brazilian legacy. It can be argued that public policies are insufficient to raise awareness of this problem in school.

Keywords: Physical Education. Religion. Prejudice.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. **Vivência e projeção do folclore**. Rio de Janeiro: Agir, 1971.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- AYOUB, E. A. **Ginástica geral no contexto escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2001. Publicado nos Anais do Fórum Internacional de Ginástica Geral.
- BENJAMIN, R. Folclore: cultura viva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2002, São Luís. **Catálogo...**. São Luís: Comissão Nacional de Folclore: Comissões Estaduais de Folclore, 2002.
- BAUDRILLARD, J. **Tela total**: mito-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.
- BRUNHS, H. **Capoeira, carnaval e futebol**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CÂMARA CASCUDO, L. da. **Dicionário do folclore brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 27, p. 183-213, set./dez. 2004.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DURKHEIM, E. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity, 1992.
- FRY, P. **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GARCIA, R. M. R. A compreensão do folclore. In: _____. (Org.). **Para compreender e aplicar folclore na escola**. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.
- GOYTISOLO, J. **A saga dos Marx**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LASH, S. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética e comunidade. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.
- LIMA, R. T. de. **Abecê de folclore**. São Paulo: Ricordi, 1985.
- MEGALE, B. N. **Folclore brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. London: Sage, 1997.
- PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- SILVA, C. A. F.; VOTRE, S. J. **Etnometodologia e Educação Física**. 2006. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Styx/9231/etnometodologia.html>>. Acesso em: 17 ago. 2006.
- SILVA, C. A. F.; CORREIA, A. M. Espetáculo e reflexividade: a dimensão estética do basquete de rua. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 30, n. 1, p. 107-122, set. 2008.
- SILVA, E. M. Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. SP: Contexto, 2003.

Recebido em 11/02/09

Revisado em 04/09/09

Aceito em 22/10/09

Endereço para correspondência: Carlos Alberto Figueiredo da Silva. Rua Oscar Valdetaro, 94, Apto 1202 – Barra da Tijuca, CEP 22793-670, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: ca.figueiredo@yahoo.com.br