

# ■ Processos de docilização e resistência do *corpus* negro em uma escola pública do Distrito Federal

 Alberto Roberto Costa\*

**Resumo:** Este artigo apresenta conclusões oriundas da investigação de como acontecem os processos de docilização e resistência do *corpus* negro nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas em uma escola pública do Distrito Federal. Tem como objetivo examinar os mecanismos de docilização do *corpus* a partir da concepção de Michel Foucault de corpos dóceis com enfoque nas relações étnico-raciais. A condução teórico-metodológica da investigação se direciona para três eixos que atravessam transversalmente a temática: a contextualização histórico-social dos sujeitos no mundo pós-colonial; a escolarização do *corpus* vista sob a ótica das relações sócio-raciais; e a dimensão artística analisada sob o viés dos pressupostos da Etnocologia. A metodologia etnográfica privilegia a interpretação qualitativa das experiências vivenciadas, tem como ponto de partida a observação e a análise dos sujeitos imersos em contextos de ensino-aprendizagem e valoriza as narrativas da comunidade escolar em uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Escolarização. Etnocologia. Relações étnico-raciais.

---

\*Alberto Roberto Costa é licenciado em Arte com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes – FADM, e mestre em Artes pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. É professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1997.

## Introdução

O presente artigo consiste em um recorte de uma investigação que nasceu a partir de minhas experiências como sujeito negro em trinta e dois anos de escolarização, atuando como estudante e professor nas escolas públicas do DF (COSTA, 2015). A análise investigativa lança um olhar etnocenológico para os discursos nas relações étnico-raciais na escola tendo como foco o ensino de artes cênicas nos anos finais – 6º ao 9º ano – do ensino fundamental.

Este trabalho tem como objetivo abordar o processo de docilização dos corpos com o olhar direcionado à temática étnico-racial, por entender que esses mecanismos atingem de maneiras diversas os diferentes grupos sociais. Além de identificar a convergência dos enunciados sobre a diáspora negra, senti a necessidade de compreender, também, essas formações discursivas sob a ótica das dinâmicas de dispersão, como propõe Foucault em *Arqueologia do Saber* (1987, p. 43). Para tanto, articulo as narrativas de minhas próprias vivências com as reflexões teóricas oriundas das entrevistas realizadas com educandos do 9º ano, mães de alunos, servidora, orientadora psicopedagógica, professores e direção da escola pesquisada. Todas as entrevistas aqui relatadas foram realizadas ao longo do mês de junho de 2015.

No processo de escrita da dissertação (COSTA, 2015), procurei responder ao questionamento levantado na problematização: como acontecem os mecanismos de docilização nos processos de ensino e aprendizagem em artes cênicas em uma escola pública do Distrito Federal? Inicialmente, tive como objetivo abordar a docilização do corpo negro no sistema escolar. Porém, minha hipótese se resignificou e o foco sob a produção de corpos dóceis foi deslocado para a docilização do corpo conjuntos discursivos articulados e estruturados de acordos com as matrizes africanas ao qual chamei de “*corpus negro*”.

Tal resignificação foi provocada pela leitura da obra *O Poder dos Candomblés* de Edmar Ferreira dos Santos (2009). O autor defende que a elite da cidade de Cachoeira, Bahia, preocupou-se com o crescimento da população após a abolição da escravatura. Ele ilustra tal fato com o uso de termos racistas em veículos de comunicação no final do século XIX e início do XX, que tentam inibir e controlar o avanço dos ex-escravizados que migravam da área rural para a urbana.

Para controlar o povo negro, com medo de rebeliões como a Revolta dos Malês, os jornais começaram uma campanha de inferiorização das culturas negras, principalmente dos candomblés, dizendo que eram manifestações da incivilização, do atraso e do paganismo. O pensamento eugênico recorrente à época do nascimento da república brasileira ainda se manifesta nas instituições de ensino. O reforço dos padrões europeus está respaldado por teorias eugênicas. Nesse contexto, entendendo que a eugenia se faz presente em muitas práticas escolares.

No decorrer da pesquisa, observei que existe uma docilização não só do corpo, mas do *corpus* de conhecimentos oriundos das culturas afros, do conjunto discursivo sobre os conhecimentos africanos, o que me levou a mudar o título do trabalho substituindo a palavra “corpo” por “*corpus*”, referindo-me especificamente aos discursos produzidos na escola sobre a cultura negra. A escolarização desconsidera todos os *corpora* que

não estão pautados na cientificidade, produzindo a ideia de inferioridade dos saberes de matriz africana associando-os ao folclórico, ao exótico, ao primitivismo. Nesse contexto, podemos considerar como processo de resistência o fato do o negro assumir sua identidade, ocupar o *locus de enunciação* e provocar reflexões a partir da existência outros saberes na instituição escolar que não comungam da fonte científica.

Proponho neste artigo uma reflexão que se estrutura em quatro momentos dialógicos: a formação identitária sob o viés dos processos escolares; a abordagem sobre a escolarização e a docilização do *corpus negro* a partir da perspectiva foucaultiana; a discussão a respeito dos conceitos de educação e escolarização; e os apontamentos acerca da conscientização das identidades. Para finalizar, proponho uma reflexão sobre a relevância da ocupação do *locus da enunciação* pelos sujeitos negros para fortalecer resistências às opressões impostas pelo racismo.

## Formação Identitária

Minhas vivências ajudarão o leitor a contextualizar e compreender o lugar de onde me expresso, minha aproximação com o objeto de estudo, minhas escolhas metodológicas e os saberes adquiridos nesses anos de escolarização. O uso da primeira pessoa na escrita deste trabalho está respaldado pela abordagem etnocenológica, que valoriza a noção de trajeto como técnica e princípio que permite conhecer o objeto de acordo com os argumentos de Armindo Bião em seu texto *Um Léxico para a Etnocenologia: Proposta Preliminar* (2009, p. 33).

Interpretar o mundo a partir do padrão de um sistema ou estrutura social, conforme discute Gilmar Rocha em sua obra *Antropologia & Educação*, exige ações em que “o olhar, o ouvir e o escrever guardam estreita relação com o ethos científico na medida em que são informados e orientados pelos paradigmas, pelas teorias e pelos métodos da disciplina antropológica” (2009, p. 74). Com o uso da etnografia como forma de apreender o universo pesquisado, passei a ouvir as pessoas com mais atenção, observando os detalhes de sua expressividade com olhos e ouvidos atentos aos discursos que emergem das práticas escolarizadas.

Nesse processo metodológico, começo relatando minha trajetória a partir da narrativa familiar. Nos preparativos para o casamento, minha mãe encontrou dificuldades de relacionamento na família de meu pai por ser negra. Meus tios paternos o criticavam dizendo: “como você pôde arrumar uma namorada preta?”. Foi através dos relatos dela que tive meus primeiros contatos com a questão das diferenças raciais, apesar de não saber o que era racismo à época.

Meu nascimento ocorreu logo depois do casamento de meus pais em 1977. Mudamos de Brasília para João Pinheiro, Minas Gerais, em 1982. Voltamos para o Distrito Federal – DF – depois de cinco anos, pois meu pai passou a ter problemas com alcoolismo. Moramos na casa de minha avó em Ceilândia. Minha mãe começou a trabalhar para criar quatro filhos. Ela trabalhou como copeira em uma empresa que prestava serviços aos hospitais públicos do DF. Meu pai, com seu machismo doentio, não aceitava que ela trabalhasse e as brigas eram recorrentes em seu último ano de vida. Ele faleceu em 1988, ano em que completei onze anos de idade. Eu e minha irmã

começamos a vender bolo e pão de queijofabricados por nossa genitora para complementar a renda familiar.

Apesar de ouvir os relatos de minha mãe sobre o racismo dos meus tios, eu não havia feito nenhuma associação com a minha própria cor. As conversas sobre relações étnico-raciais em minha casa limitavam-se a este fato. Foi na experiência com a venda do pão de queijo que comecei a tomar consciência de minha identidade racial. Minha irmã tem os olhos claros e a pele branca. Vendíamos o lanche em uma escola próxima de nossa casa. Um dia, quando pedi para ela buscar uma coisa em nossa residência, uma das professoras ouviu minha solicitação e perguntou se éramos irmãos. Diante de minha afirmativa, a docente duvidou por sermos tão diferentes e disparou: “mas ela é tão branca para ser sua irmã”.

Meus primeiros anos de escolarização foram em colégios de Minas Gerais. Depois, concluí o ensino fundamental e médio em Ceilândia. Dividia as horas de estudos com atividades domésticas. Minha mãe saía para trabalhar e eu ficava responsável pelos meus irmãos. Aprendi a cozinhar, trocar fraldas da irmã caçula que tinha apenas um ano de idade, lavar roupas, além de vender pão de queijo e bolo.

Durante todos esses anos, vejo que os procedimentos escolarizados são os mesmos até hoje, com poucas variações. A presença do racismo é percebida em todas as entrevistas realizadas em 2015 durante a pesquisa de campo do meu projeto de mestrado. Além disso, percebi algumas semelhanças com minha trajetória nas respostas dos professores e mães de estudantes entrevistados. Alguns nasceram no Distrito Federal, porém seus pais vieram de lugares diferentes para trabalhar na construção de Brasília, atraídos pelas promessas de emprego garantido.

Aí eu lembro que teve a dança portuguesa, que era uma música do “Leandro” Leal: “Oh, bate o pé, bate o pé”, o “Vira-vira”! Pois eu lembro da minha mãe comprando o tecido para fazer a minha roupinha de portuguesa. Eu fui índia, eu fui portuguesa, eu fui africana, eu lembro muito de uma peça, de uma dança africana na escola [...] Lembro que eu participei de uma dança africana na escola. E assim, era africana porque todo mundo estava vestido de escravo. Eu não sei se era Maculelê. Era alguma coisa desse tipo. Lembro que neste mesmo ano eu fui portuguesa, eu fui índia e eu fui africana, porque a professora gostava das apresentações. Ela gostava dessa coisa lúdica. Eu lembro disso muito bem e era na quarta série (Professora de História do 6º).

Nas narrativas dos entrevistados, percebi que as atividades que envolvem a expressão corporal estão mais presentes em suas memórias. Quando pergunto sobre as lembranças mais marcantes que remetem à cultura afro-brasileira, relatam as aprendizagens em que o corpo todo estava envolvido. Não são relatadas vivências que exigem somente o aspecto cognitivo. Percebemos essa ocorrência na resposta da professora de História do 6º ano. Quando a professora diz que em sua infância foi vestida de portuguesa para dançar uma música do Roberto Leal, de índia para comemorar o dia do índio e de escrava para representar os africanos, notamos a associação da escravidão com a negritude. Essa representação dos africanos provoca um distanciamento identitário, como pode ser evidenciado na fala da entrevistada:

Agora eu estou nessa fase que eu não quero trabalhar só assim: “Ah, o negro que veio num navio negreiro, o negro da chibatada, o negro que carregava pote, o negro que sofria no sol”. Porque senão, fica o tempo todo aquele... sofrido demais! E aí, os meninos não gostam nem de ser inseridos neste contexto do sofrimento. Eu acho que tem que ser visto o outro lado. Eu já cheguei à conclusão que ninguém gosta de ser incluído num grupo que só sofre (Professora de História do 6º ano).

Lembro-me das aulas que tive na educação básica nas quais os africanos eram associados à escravidão e às fugas para os quilombos. A atitude de libertar-se do escravagismo por meio da fuga era representada como um ato de preguiça ou vadiagem, como se fugir não fosse uma forma de resistência contra o sistema colonial. O quilombo me foi mostrado como lugar de negros fujões e não como local pluricultural, autossustentável e estratégico no enfrentamento à escravatura.

As imagens simbólicas evocadas nos discursos dos entrevistados e dos professores que me deram aula revelam o *corpus* negro docilizado. Como afirma Eliane Cavalleiro em sua obra *Veredas da Noite sem Fim*:

É a violência racista que introjeta no negro o desejo do embranquecimento a fim de superar sua dita “inferioridade” e se aproximar dos atributos considerados padrão. Assim, diante da negação e do ódio ao próprio corpo, [...] o sujeito tende a controlar, observar e vigiar seu corpo (2013, pág. 79).

Ao mesmo tempo em que determinadas representações são imputadas ao povo negro, outras lhe são negadas. Em 2012, quando estava dando uma aula sobre os reis e as rainhas africanos em uma turma do 6º ano, uma aluna fez a pergunta acompanhada com uma expressão de surpresa: “Ué professor! Mas existe?”. Ela cresceu ouvindo histórias de ‘brancas de neve’ e, ao ser informada sobre a existência de monarcas negros, considerou a narrativa destoante a ponto de lhe causar estranhamento.

Quando eu estudava, tinha uma amiga que era da turma da minha irmã, a Érika. Ela era muito bonita. Ela era loira e tinha o olho azul. E todo mundo queria ser a santa, quando tinha a coroação na igreja e tal. Mas ela sempre era escolhida para ser a santa. Aí eu ficava indignada (risos). Mas naquela época, não tinha essa questão de achar que eu não era santa porque eu era negra (Professora de História do 6º ano).

Em minha infância e adolescência, eu não queria me vincular às histórias de dor e sofrimento que me foram apresentadas na escola. Acredito que, por esse motivo, durante muitos anos, eu mantinha um distanciamento da minha identidade negra e me definia como moreno. Tal negação revela a ideologia do embranquecimento. A rejeição da própria negritude aparece nos discursos da comunidade escolar, conforme afirma a orientadora psicopedagógica da instituição pesquisada:

Uma coisa que é evidente, pelo menos no meu olhar, é a questão dos alunos não se... dos alunos e dos professores, não se reconhecerem enquanto pessoas negras. Isso para mim é muito evidente. Algumas vezes, tive oportunidade de abordar essa temática em sala de aula, os alunos se surpreendem quando eu faço esse questionamento. Eles não conseguem, assim, se ver como pessoas negras (Orientadora pedagógica).

O contato com a religiosidade de matriz africana na juventude me levou a repensar minha identidade. Descubri, nas encruzilhadas, uma série de discursos que deturpam a cultura negra no meio escolar. Comecei a perceber que muitos enunciados estão impregnados de simbolismos negativos sobre as culturas africanas, apesar de serem recorrentes na escola. Existe a exaltação da estética greco-romana associada às noções de bem, beleza, harmonia, ordem, limpeza, pureza, etc.; outras culturas, por outro lado, recebem atribuições pejorativas como primitiva, folclórica, exótica, demoníaca, caótica, suja, pobre. Somente após ter tido acesso a uma educação mais humanizada é que percebo o quanto a instituição escolar me formatou para não pensar em questões contra-hegemônicas.

O contato mais próximo com a cultura afro-brasileira resgatou minha identidade negra e as experiências vividas nas rodas das religiosidades afros ressignificaram minha noção de educação. Até então, eu entendia que o processo educativo dependia unicamente da mediação feita pelo professor entre o sujeito e o conhecimento. Além disso, concebia como conteúdos apenas os conceitos registrados pela palavra escrita e validados pela ciência, organizados em currículos que o educando deve aprender. Atualmente, vejo a multiplicidade de caminhos que oportunizam formas diferentes de conhecer o universo. Quando me refiro às múltiplas trajetórias da aprendizagem, não estou me reportando à linearidade das sequências escolarizadas, mas à circularidade que revela a dinâmica constante do saber.

### Escolarização e Docilização do *Corpus* Negro

Em todos esses anos de prática pedagógica, vejo que os procedimentos escolarizados são reproduzidos basicamente da mesma maneira: filas, momentos cívicos com a oração do Pai Nosso e o canto do Hino Nacional, sinal estridente que lembra a sirene policial e marca a passagem do tempo escolar. Todo movimento corporal é controlado pelos mecanismos escolares que pedagogizam e vigiam os sujeitos no espaço institucional. Nas escolas da Ceilândia em que estudei, percebi uma estética diferente dos colégios mineiros: uma delas tinha paredes de placas de concreto que davam choque elétrico quando chovia, espaços mal iluminados, arame farpado no alto dos muros, muitas grades, grande quantidade de pichações.

Quando falo das filas, refiro-me aos corpos ordenados um atrás do outro no pátio, na disposição das carteiras enfileiradas em sala de aula, e também aos processos de enfileiramento das notas que hierarquizam os estudantes conforme os modelos e padrões que todos devem seguir. São os enquadramentos que Michel Foucault descreve em sua obra *Vigiar e Punir*. Para conceber a docilização do *corpus*, parto da ideia de corpos dóceis na perspectiva de Foucault: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado” (2011, p. 132). O disciplinamento investe o corpo como forma produtiva útil ao sistema político em vigor.

Foucault afirma, no livro *Microfísica do Poder* (2015, p. 22), que “o corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar”. Para efetivar a docilização dos corpos, o poder se dilui em uma rede que atravessa todo organismo social, onde procedimentos disciplinares fazem circular comandos e informações

contínuas, ininterruptas, individualizadas para exercer sobre o corpo um controle minucioso. Foucault analisa os elementos técnicos presentes em toda maquinaria social que distribui as relações de poder na multiplicidade das composições de forças (Ibidem, p. 45). O desenvolvimento das técnicas disciplinares durante os séculos XVII e XVIII como estratégia de dominação em instituições como escolas, conventos, prisões, hospitais e exércitos revela a anatomia política e a mecânica do poder que define no corpo a docilidade (Ibidem, p. 133).

A teoria foucaultiana conceitua disciplina como “a arte de dispor em filas, a arte de compor forças” (FOUCAULT, 2011, p. 141). Para isso, a organização do tempo e do espaço determina o controle das atividades na linearidade das séries e na delimitação do lugar do enclausuramento. Segundo Cláudia Rennó, em sua dissertação intitulada *Produção de Corpos Dóceis*, o corpo é disciplinado para ser peça nos mecanismos da industrialização. Rennó diz que as comunidades mais tradicionais apresentam uma produção manufatureira e artesanal e por isso seu ritmo é marcado pela natureza, pelas características ambientais e pelo próprio corpo humano. Depois da industrialização, as jornadas de trabalho e suas metas de produção industrial determinam o ritmo corporal (2009, p. 25).

Quando comecei a pesquisa, estabeleci como foco o estudo dos sujeitos envolvidos nas relações raciais na escola para analisar os discursos usados na produção de corpos dóceis. O sentido material do corpo enquanto objeto produtor de força útil e produtiva para o sistema está explícito na definição foucaultiana. Porém, ao longo da investigação, lancei mão dos pressupostos etnocenológicos com intuito de deslocar a lógica dicotômica eurocêntrica que separa corpo e espírito. Logo, percebi que a docilização não se limita ao enquadramento do corpo em estruturas de tempo e espaço. Os elementos docilizadores atingem os objetos de conhecimento, a produção discursiva, os *corpora*.

Sob a perspectiva da formação discursiva descrita por Foucault em *Arqueologia do Saber* (1987), entendo os discursos como práticas codificadas e normativas de enunciação que formam objetos de conhecimento. O discurso é “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (Ibidem, p. 59). Nesse sentido, lanço mão da noção de *corpus* como conjuntos discursivos articulados e estruturados de acordo com regras que permitem formar objetos constituídos a partir das condições de aparecimento histórico. Sendo assim, *corpus* adjetivado pela palavra *negro* refere-se aos sistemas de enunciação sobre os objetos de conhecimento da cultura de matriz afro. Mais do que identificar a unidade dos enunciados sobre a diáspora negra, senti necessidade de entender a formação discursiva a partir de dinâmicas de dispersão (Ibidem, p. 43).

Nas entrevistas realizadas na pesquisa de campo, tive a oportunidade de conversar com uma servidora<sup>3</sup> que trabalha há vinte e um anos na instituição. Perguntei quais as memórias que ela tinha sobre a temática racial na escola. Ela disse que, na infância, havia estudado costumes e folclore na disciplina “Educação, Moral e Cívica”. Quando respondeu sobre suas memórias como trabalhadora da escola, ela relata a seguinte atividade:

Eu já assisti muitas peças. O que eu tenho mais recordação é da dança dos escravos e do folclore. Era muito usado aqui. Muito mesmo. É que teve uma peça tão linda sobre a mãe solteira e as meninas todas dançaram. Elas se vestiram de escravas e cada uma com um bebê no colo que era um boneco, um boneco pelado. Menino, mas foi demais! Essa peça foi demais! Ela foi aqui nesse pátio. Aí elas, vestidas com aquela... um tecido assim, quase que pano de saco. Mas assim, bege, um tecido grosso. E elas se vestiram de escravas mesmo. E aquelas, como é que chama esses utensílios assim de escravos? Colares e pulseiras, descalças, com aquele turbante. Foi muito lindo! A dança veio acompanhada de pandeiros. Os meninos só de abadá, alguns dançando sem camisa, pintados, tocando tambor, tamborim, essas coisas. Ficou muito lindo, muito lindo! Eu nunca esqueci daquela peça (Servidora da escola).

Nesse trecho da entrevista, a servidora descreve os elementos cênicos usados em uma apresentação teatral a que ela assistiu na escola em 2006. No conjunto das palavras utilizadas, podemos destacar: escravos, folclore, mãe solteira, pano de saco, pulseiras, colares, turbantes, descalços, abadá, sem camisa, tambor, tamborim. Ainda frequente em muitas práticas pedagógicas, o termo folclore enquadra a cultura negra nas noções de exotismo e inferioridade. Sob o viés do folclore, os saberes são moldurados na ideia de primitividade, congelados no tempo e desprovidos de dinâmicas próprias das historicidades. A presença da mãe solteira na peça revela a desestruturação familiar e as dificuldades de relacionamento permeadas por questões racistas enfrentadas por mulheres negras. Mesmo que apareçam os acessórios como pulseiras, colares e turbantes que remetem à riqueza, logo essa noção é descaracterizada pelos pés descalços que, nesse contexto, sugerem a ideia de pobreza. A noção de escravidão associada ao povo afro-brasileiro é o elemento mais presente nas respostas dos entrevistados.

Semelhante à resposta da servidora, as falas dos entrevistados expõem como os discursos escolarizados estão repletos de simbolismos em que o povo negro está associado à submissão, à servidão e à inferioridade. São elementos que reproduzem a docilização do *corpus* negro nos processos de escolarização. Esses mecanismos evidenciam dinâmicas discursivas em que o imaginário sobre a população negra está impregnado de representações naturalizadas, reproduzidas e perpetuadas pela escola geração após geração e muitas vezes por meio das artes cênicas.

## Educação e Escolarização

Da mesma forma como o contato com a cultura afro-brasileira deslocou minha percepção identitária e meu conceito de educação, a obra *Sociedade sem Escolas*, de Ivan Illich (1985), causou-me estranhamento ao conceber a possibilidade de uma sociedade sem a instituição escolar. Penso que tal estranhamento é fruto da desestabilização da ideologia que, de um modo geral, naturaliza a escola em nossa sociedade como se ela sempre tivesse existido. Sendo assim, julgo necessário salientar que a educação pode ser vista como criação da cultura que existe independentemente da escolarização. A escola, de acordo com essa perspectiva, é um fenômeno histórico que justifica sua existência a partir do processo de colonizar com o disfarce de civilizar.

O sistema escolar formal, herança da colonização europeia, exerce o monopólio sobre o ensino e a aprendizagem quando define o conhecimento científico como único verdadeiro. É comum ouvir na sociedade escolarizada a seguinte afirmação: “você tem que estudar para ser gente” ou “você tem que estudar para ser alguém na vida”. Tais afirmações são muito comuns na sala de aula e aparecem nas entrevistas de minha pesquisa. Essas concepções demonstram o desprezo pelos conhecimentos que não são cientificamente comprovados. Refletem ideologias que justificam determinados comportamentos sociais e embasam o controle executado por pessoas consideradas qualificadas para instruir e administrar.

Ao longo desses anos de prática pedagógica, quando perguntava aos estudantes quais os motivos que os levam à escola, ouvia como resposta a obrigatoriedade imposta pela família e pela sociedade que exigem formação escolar para conquistar melhores lugares no mercado de trabalho: “ser alguém na vida”. Não os ouvi dizer que gostariam de ser seres humanos mais sábios. Estão no colégio para satisfazer a família, para serem aprovados no vestibular ou no concurso público e para serem bem empregados. Logo, querem mesmo é garantir um lugar privilegiado no paraíso do consumo do mundo capitalista.

Nesse contexto, a educação aparece como preparação do sujeito para o futuro profissional. A prática cotidiana revela o sentido etimológico quando aproxima educar com o ato de colocar o passarinho para fora do ninho. Segundo Elazier Barbosa no *Dicionário: a Origem das Palavras*, educar vem da expressão latina *educare*, por sua vez ligada a *educere*, verbo composto do prefixo *ex*, que quer dizer fora, e *ducere*, que significa conduzir, levar. Logo, educar é literalmente conduzir para fora, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo (2010, p.250).

Tal noção etimológica se manifesta nos discursos de muitos professores. Presencio constantemente a ideia de educação como preparação para o vestibular ou para os concursos públicos. Crianças e adolescentes são submetidos às maratonas de provas para adestrá-los a um sistema de segregação. Em minha vida profissional, poucas vezes ouvi questionamentos sobre este tipo de seleção, que beneficia uma minoria.

A sociedade escolarizada induz a uma confusão epistemológica na qual a educação aparece como sinônimo de escolarização. Não considero verdadeira a afirmação de que somente quem é escolarizado é educado. Escolarização está ligada ao letramento como apropriação dos códigos alfabéticos e pressupõe o controle sobre as formas de ensinar e aprender. Entendo que educação não se limita aos muros da escola e se produz na interação entre os seres humanos e nas suas relações com o mundo. Educação se concretiza na experiência onde quer que aconteça.

Autores como Paulo Freire e Gilmar Rocha definem educação como processo crítico de criação da cultura:

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem (FREIRE, 1980, p. 38).

Ao definir cultura e apresentar educação como aquisição crítica e criadora da experiência humana, Freire diferencia a transmissão cultural da mera justaposição de informações. Entretanto, a escola, de um modo geral, ainda valoriza procedimentos que prezam pela memorização quantificada nos instrumentos avaliativos ao final de cada período escolar, ao invés de processos educativos valorizem a incorporação do conhecimento a partir da experiência dos sujeitos.

Os grupos humanos encontraram formas diversas de transmitir cultura às novas gerações. Para Rocha, os mecanismos de transmissão não são genéticos e a educação pode ser interpretada como endoculturação, ou seja, “as aprendizagens são adquiridas e não inatas” (2009, p. 122). A aprendizagem é permanente, dura toda vida por meio das interações com o outro. Ao distinguir educação de escolarização, pretendo identificar os elementos dos procedimentos escolares que sistematizam a produção de corpos dóceis.

Para analisar algumas questões referentes à escolarização, gostaria de apontar um dado relevante que surgiu ao longo da minha pesquisa de campo. Trata-se da compreensão das relações de poder presentes nos discursos de dois entrevistados – mãe e filho – que me chamaram a atenção. São vozes destoantes do grupo pesquisado. No grupo de dezesseis estudantes que participaram da pesquisa, a maioria é cristã, de orientação protestante. Somente esses dois declararam ser candomblecistas e foram os únicos que fizeram referências ao colonialismo.

Quando os questioneei quanto as suas lembranças sobre a temática racial na escola, a mãe do aluno relatou que uma vez, quando cursava o ensino médio, ao surgir uma discussão na turma, uma pessoa atribuiu a pobreza e a fome no continente africano à falta do deus cristão, que castigava os africanos por cultuarem deuses que eles escolheram. A mãe do aluno, então, conta ter reagido da seguinte maneira:

Aí eu falei: “deus não interfere”. Eu entrei na situação e uma pessoa, assim até mesmo... o professor, para uma pessoa assim que tem tanto conhecimento, fez um “vixi” porque eu falei assim: “Não, isso não tinha nada a ver, porque na verdade, se as pessoas estão ali sofrendo foram por causa de nada mais nada menos de interesses próprios de ladrões e eu vou dizer que foram ladrões, nações ladras que chegaram naquelas terras, nas riquezas daquele povo e chegou destruindo tudo e devastando tudo, fazendo eles de escravos, uns tendo, para se livrar da escravidão, tendo que escravizar outros e que de uma certa forma foi uma lei de sobrevivência para aqueles que estavam lá. O sofrimento para aqueles que foram levados, aqueles que tiveram seus campos devastados como até mesmo, na própria história do candomblé, né? Você vê que cidades e lugares da África onde se originou os orixás, foram destruídas e são destruídas até hoje [...]” e sei que acabou chegando a uma certa discussão que o professor quis silenciar e eu não aceitei (Mãe de aluno).

O discurso do filho segue o raciocínio da mãe. Ao ser questionado sobre qual o conceito que ele tinha de África, a resposta veio rápida e precisa: “África é o berço do mundo”. Ele e outro estudante foram os únicos que não atribuíram ideias de fome e pobreza ao continente africano. Sobre as noções de colonização, ele diz:

A Europa, para mim, ela não é esse continente cabuloso<sup>4</sup> assim... porque se você for ver a história do zero até hoje, meu deus, a Europa só conseguiu chegar ao que ela é hoje tirando das pessoas. Tiraram todo pau-brasil, tiraram todos os recursos naturais de um monte de países, então para mim eles só sabem tirar dos outros e não conseguem crescer por conta própria (Estudante do 9º ano).

A postura do professor diante da discussão relatada pela mãe revela o despreparo que muitos profissionais apresentam para lidar com as questões raciais em sala de aula. Estudos como o de Abramovay e Castro apontam que inúmeros docentes preferem não tocar no assunto contribuindo com a manutenção de ideias racistas: “[...] observa-se que o silêncio, o não-falar sobre o tema é que é um mecanismo de difusão do racismo” (2006, p. 323). O “vixi” emitido pelo professor denota uma tentativa de desqualificar os argumentos da mãe que não aceita o silenciamento imposto por ele.

O relato da mãe entrevistada evidencia o uso da religiosidade na dominação cultural. A colega dela atribuiu a “falta de deus” como causa das calamidades sociais. Portanto, essa colega imputa aos africanos a culpa pelas consequências das explorações coloniais por não aceitarem a religião do opressor. Segundo essa lógica, trata-se do culto a um deus verdadeiro, único e civilizado contra o paganismo, o diabólico e o politeísmo próprios de grupos humanos frequentemente caracterizados como primitivos.

Desse modo, a fome, a miséria, as epidemias e outras catástrofes sociais são resultados do castigo de um deus que simboliza a perfeição e o bem absoluto. Essa ideia representa o que Paulo Freire chamou de consciência fanática (1974, p.105). Tal explicação mítica afasta os sujeitos do campo de atuação política que poderiam modificar situações calamitosas localizadas em quaisquer regiões do mundo. Pensam que se tudo depende da decisão divina, não podem fazer nada para mudar a realidade a não ser se converterem à religião do colonizador.

Os dois entrevistados citados vivenciaram trajetórias nas religiões de matriz africana e formaram nos círculos afros os discursos de resistências às ideologias ditas civilizatórias. Durante esses anos de sala de aula, ouvi considerações de cunho político de estudantes que frequentavam a capoeira questionando imagens que inferiorizam o povo negro na mídia e no cinema. Não posso deixar de mencionar o outro entrevistado que disse que África é sinônimo de pluralidade cultural. Ele me falou em uma conversa não dirigida que participa de um projeto cultural na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Então, desconfio que os discursos contra-hegemônicos aparecem com mais frequência em grupos culturais fora da instituição escolar, que nasceu para civilizar.

A institucionalização de ensino como forma de controle hegemônico cultural aparece nos livros *A Escola está Morta* (1983), escrito por Everett Reimer, *Sociedade sem Escolas* (1985) e *En El Viñedodel Texto* (2002) de Ivan Illich. Reimer relata a existência de sistemas escolares nas colônias gregas. A preocupação era manter viva a tradição helênica considerada superior em relação ao mundo chamado de bárbaro (1983, p.75). Illich analisa a passagem dos hábitos da leitura monástica para a escolástica e diz que a figura do monge serviu de modelo edificante na sociedade europeia:

“A *vitaclericorum* se converteu na *forma laicorum* ideal, o modelo que os leigos teriam que aspirar, e para o qual eram degradados inevitavelmente à ‘incultura’, para ser instruídos e controlados pelos melhores” (ILLICH, 2002, p. 115, tradução minha<sup>5</sup>).

A universalização da instrução institucionalizada e a valorização dos comportamentos considerados civilizados compõem o controle das normas de conduta disciplinada a partir do modelo aceitável dentro da ideia de sociabilidade e distinção social (VEIGA, 2002, p. 99). A escolarização controlada pelo Estado introduz nas sociedades dos séculos XIX e XX as técnicas de civilidade sem se desfazer das práticas de diferenciações que marcam as sociedades de classes e criam ilusão de ascensão social. Sobre esse assunto, destaco o documentário *Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco*, que aponta o papel da escola nos processos de homogeneização cultural:

Noventa e nove por cento de todas as atividades que acontecem sob o rótulo de educação vem de um plano bem específico que se estendeu além da expansão colonial europeia ao redor do mundo. E agora, em diferentes países do chamado terceiro mundo, o plano fundamental básico é o mesmo, que é puxar as pessoas para a dependência de uma economia moderna e centralizada (Depoimento de Helena Norberg-Hodge no filme “Schooling the world: the White Man’s Last Burden”, 2010).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire diz que educar é *formar* e, para isso, a matriz do pensar – a curiosidade – estabelece relações dialógicas com os sujeitos envolvidos no ato da produção do conhecimento. Educar é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (1996, p. 94). Freire concebe o processo educativo como forma de intervenção no mundo, pois toda compreensão corresponde a uma ação, mesmo que tardia (1974, p. 106). Com esse entendimento, o autor destaca o papel da educação – mediadora da ação humana – como transformadora da realidade. “A realidade objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (2014, p. 51).

A partir dessas reflexões, Freire propôs a formação dos *Círculos de Cultura* substituindo a escola, onde o professor assume um papel de coordenador de debate. No lugar das aulas discursivas, é proposto o diálogo e o aluno é entendido como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem (1974, p. 103). Paulo Freire percebe a escola como aparelho ideológico do poder hegemônico. Ele propôs um caminho de desescolarização da educação por meio dos *Círculos de Cultura*. Tal proposta surgiu nos encontros e conversas com Ivan Illich no CIDOC – *Centro Intercultural de Documentación*. A libertação da sociedade, para Illich, corresponde à libertação da prática consumista estimulada pelo sistema capitalista. Para Illich, a desescolarização não deve acontecer somente na educação, mas em toda sociedade (MESQUIDA, 2007, p. 561).

## Formação da Identidade Negra como Forma de Resistência

As apresentações cênicas descritas nas entrevistas reproduzem representações que inferiorizam as culturas negras, aproximando-as das noções de submissão, escravidão e folclore. A partir dessas ideias, articulo minhas reflexões sobre o corpo expressivo e sacralizado do neófito no contexto das práticas ritualísticas e das aprendizagens por meio da oralidade e da experiência dos saberes afro-brasileiros que circulam nos terreiros. Meu interesse tem se direcionado para a concepção de conhecimento arcano – a *gnosis* – que modela a identidade do neófito. A tradição oral é tratada por HampâtéBâ como modeladora da alma africana (2010, p. 169) e Victor Tuner em seu trabalho intitulado *BeetwixtandBetween: o Período Liminar nos ‘Ritos de Passagem’* argumenta que “não se trata de mera aquisição de conhecimento, mas de mudança no ser” (2005, pág. 147).

No processo de produção da identidade, Stuart Hall afirma que as sociedades da modernidade tardia são passadas por diferenças antagônicas que produzem as “posições de sujeito” – isto é, as identidades – para os indivíduos (1998, p. 17). Para Hall, a concepção iluminista de pessoa humana como indivíduo centrado em um núcleo identitário foi substituída na pós-modernidade por uma ideia de sujeito que assume diferentes identidades em diferentes momentos em um constante deslocar de identificações. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Ibidem, p. 13).

Armindo Bião apresenta em seus estudos sobre alteridade e identidade cinco pilares da etnocenologia e avalia o conceito de práticas e comportamentos humanos espetaculares organizados – PCHEO – como sendo o mais importante do ponto de vista ontológico e metodológico para a Etnocenologia (2009, p. 93). Bião entende alteridade “como categoria de reconhecimento pelo sujeito de um objeto humano distinto de si próprio”; identidade como “categoria de reconhecimento da especificidade do sujeito em relação à alteridade”; e identificação como “categoria de momentâneo relacionamento do sujeito, em parte ou no todo, na alteridade” (Ibidem, p. 38).

O universo da identidade, das identificações e da alteridade está permeado por conflitos, tensões, negociações, apropriações, intercâmbios, transculturação, ocultamentos, teatralizações e espetacularizações. Existem trocas constantes entre o ser e o outro. Nessas relações da diferença, o conhecimento de si e do mundo configura-se como fenômeno reflexivo e trajetivo (Ibidem, p. 125). Os saberes se redimensionam nos entre-lugares, onde se dão estratégias de resistências aos bombardeamentos de representações simbólicas que inferiorizam o *corpus* negro.

Para Homi K. Bhabha, a preocupação contemporânea da teoria se concentra na re-historização do momento da emergência do signo e na produção discursiva da realidade social. Para ele, as exigências referenciais e institucionais precisam ser relocadas no campo da diferença cultural e não da diversidade cultural (1998, p. 61):

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo de *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade (BHABHA, 1998, p. 63).

É no âmbito da *enunciação* que Bhabha localiza o confronto epistemológico em que o Outro – o colonizado – é emoldurado como objeto de conhecimento, “o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação e que é a condenação mais séria dos poderes institucionais da teoria crítica” (Ibidem, p. 59). O enunciado mobiliza dois elementos – o sujeito da proposição e o sujeito da enunciação – na passagem por um *Terceiro Espaço*, que é o *locus da enunciação*, a fenda entre significante e significado, o inter, o entre-lugar, o território onde “as condições discursivas simbólicas da cultura não têm unidade ou fixidez e até os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo” (Ibidem, p. 68).

Diante do exposto e levando em consideração a questão da representação, Bhabha define identificação como a produção de uma imagem de identidade e a mudança do sujeito ao assumi-la. Dessa forma, compreendo que a escola ainda apresenta representações simbólicas que distanciam os estudantes de sua identidade negra, pois vejo serem reproduzidos os discursos que inferiorizam as culturas de matriz africana. O ser para o outro demanda uma representação que o diferencie da alteridade. As identificações marcam uma posição de poder, burlam a vigilância, resistem ao sistema opressivo. Nesse sentido, sob um olhar etnocenológico, concordo com a afirmação de Jorge das Graças Veloso quando diz que “pensar é ato de se espetacularizar. Para o outro, para a natureza, para a divindade ou para o outro eu em função dialógica” (2009, p. 95).

Considerando a educação como um processo de produção de cultura, de criação do conhecimento do mundo e de si no trajeto permeado pela reflexão a partir das experiências dialógicas entre as identidades, o ato de ocupar o *locus da enunciação* se configura como um ato educativo e de resistência. Assim, a formação identitária se constitui na identificação do sujeito com as representações e os discursos produzidos nas diversas práticas sociais. A tomada de consciência de sua identidade determina a ação do ser no mundo. Para Paulo Freire, atingir o estado consciente da condição de oprimido desenvolve a postura crítica perante a opressão. Da mesma maneira podemos entender o objetivo do Movimento Consciência Negra concebido por Steve

Biko. Identificar-se como negro reconhecendo o valor das culturas de matrizes africanas representa uma atitude de enfrentamento ao racismo, incluindo o mito da democracia racial e os mecanismos de embranquecimento.

### Considerações Finais

A relação do sujeito com seu corpo determina em grande medida sua identidade. Quando um dos adolescentes entrevistados me disse que na infância era excluído das brincadeiras porque os colegas tinham nojo que ele os tocasse “por ser preto”, imagino que esse aluno precisa ter orgulho de suas características físicas para superar o impacto desse tipo de rejeição. Penso que o sujeito negro necessita de ter sua autoestima fortalecida para enfrentar os discursos discriminatórios. Se ele não aceitar seu próprio corpo, não assumirá sua identidade. Por isso, considero de extrema relevância a produção de enunciados exaltando a beleza negra.

A pedagogia do silenciamento reproduz o racismo. Quem sofre tamanha humilhação geralmente internaliza a culpa por ter nascido negro. A ideologia do embranquecimento induz a uma manipulação do corpo e do cabelo que, paradoxalmente, revela a negação da negritude dos próprios sujeitos que a praticam. Sob esse ângulo, ser branco consiste num valor normativo. Tal ideologia exige que o sujeito negue a si mesmo se quiser ter um melhor *status* social. Trata-se de uma violência simbólica que estabelece o embranquecer como uma espécie de redenção social para os negros.

Olhando por essa ótica, as entrevistas realizadas na escola pesquisada demonstraram que os sujeitos reproduzem discursos e práticas racistas: reforçam o eurocentrismo, desqualificam a África, associam negros com escravismo e inferioridade. Acreditam que o Brasil vive em uma democracia racial. A pedagogia do silêncio impera perpetuando o racismo.

Por isso, assumir-se negro é um ato político. É posicionamento na sociedade. É produzir discursos a partir de um lugar de fala. A valorização da estética afro e a rejeição de padrões das heranças europeias pontuaram bandeiras de lutas de diversas organizações sociais negras. Conhecer os condicionamentos psicológicos provocados pelo racismo foi primordial para despertar a potencialidade afro como força coletiva. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira estabelecida na lei 10.639/2003 não será suficiente para superarmos os mecanismos de docilização do *corpus* negro nas escolas. Considero que é necessário, também, ocuparmos os espaços de enunciação e de resistência.

### Notas:

- 1 A professora se refere ao artista português Roberto Leal.
- 2 Na transcrição das entrevistas, optei por manter o máximo das características das falas de cada entrevistado, mesmo que estas não se enquadrassem às normas cultas da língua portuguesa.
- 3 Servidor (a) – termo usado nas escolas públicas do DF referentes aos trabalhadores (as) encarregados (as) pelos serviços gerais da instituição, desde a limpeza até a preparação da merenda escolar.
- 4 Cabuloso, como gíria empregada pelo aluno, tem sentido de poderoso.
- 5 “La vitaclericorum se convirtió en la forma laicorum ideal, el modelo al que los laicos tenían que aspirar, y por el cual eran degradados inevitablemente a la “incultura”, para ser instruidos y controlados por los mejores” (ILLICH, 2002, p. 115).

## Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. — Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I: Metodologia e Pré-história da África**. — 2.ed. rev. — Brasília: UNESCO, 2010.
- BARBOSA, Elazier. **Dicionário: a origem das palavras**. 1. ed. — São Paulo: RG Editores, 2010.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. Léxico para a Etnocologia: Proposta Preliminar. IN: **Etnocologia e a Cena Baiana: Textos Reunidos**. — Salvador: P&A Gráfica e Editora, pp.33-43, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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 dá outras providências.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras**. — Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.
- COSTA, Alberto Roberto. **A Escolarização do Corpus Negro: Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola Pública do Distrito Federal**. 2015. 201f. Dissertação em Arte. — Brasília: Universidade de Brasília, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- . **Arqueologia do Saber**. — 3ª ed. — Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- . **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- . **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. — São Paulo: Moraes, 1980.
- . **Educação como Prática da Liberdade**. 4ª ed. — Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974.
- . **Education for Critical Consciousness**. Cambridge, Massachusetts: Centre for the Study of Development and Social Change, 1973.
- . **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. — São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- . **Pedagogia do Oprimido**. 58ª ed. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- . **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. 1. ed. atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- ILLICH, Ivan. **Enelviñedodel texto: Etología de la lectura: um comentário ao “Disdascalion” de Hugo de San Víctor**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- . **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- MESQUIDA, Peri. **Diálogo de Illich e Freire em Educação para uma nova sociedade**. In: Contrapontos, Itajaí, volume 7, n. 3, p. 549-563, set/dez. 2007.
- REIMER, Everett. **A Escola Está Morta: Alternativas em Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- RENNÓ, Cláudia Martins Ribeiro. **Produção de corpos doces: uma análise das práticas de disciplinamento e vigilância na escola**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação da Educação da Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2009.
- ROCHA, Gilmar. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SANTOS, Edmar Ferreira. **O Poder dos Candomblés: Perseguição e Resistência no Recôncavo da Bahia**. — Salvador: EDUFBA, 2009.
- SCHOOLING. **The world: The White man’s last burden**. (Original). Direção de Carol Black. 2010. Co-produção entre Índia e Estados Unidos. Documentário. 66 min. Censura Livre. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=6t\\_HN95-Urs](https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs). Acesso em 11/04/2015.
- TURNER, Victor. **Betwixt and Between: o período liminar nos ritos de passagem**. In: ————. **Floresta de Símbolos: aspectos do ritual Ndembu**. Niterói/RJ, EDUFF, 2005. p. 137-158.
- VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização**. In: Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd, (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002).
- VELOSO, Jorge das Graças. **A visita do Divino**. Brasília: Thesaurus, 2009.