

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

Igor Passos Pires

PERFORMANCES DA BRANQUITUDE EM AULAS DE TEATRO:
um estudo com professoras/es da Educação Básica no Distrito Federal, Brasil

BRASÍLIA
2026

Igor Passos Pires

PERFORMANCES DA BRANQUITUDE EM AULAS DE TEATRO:
um estudo com professoras/es da Educação Básica no Distrito Federal, Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGCEN, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.
Orientação: Prof. Dr. Gilberto Icle.

Brasília
2026

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Pires, Igor Passos

PP667p Performances da Branquitude em Aulas de Teatro: um estudo com professoras/es da Educação Básica no Distrito Federal, Brasil / Igor Passos Pires; orientador Gilberto Icle.
Brasília, 2026.
224 p.

Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, 2026.

1. Ensino de Teatro. 2. Branquitude. 3. Dispositivo de Poder. 4. Estudos da Performance. 5. Performances de Branquitude. I. Icle, Gilberto, orient. II. Título.

IGOR PASSOS PIRES

PERFORMANCES DA BRANQUITUDE EM AULAS DE TEATRO:
um estudo com professoras/es da Educação Básica no Distrito Federal, Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGCEN, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Gilberto Icle
Universidade de Brasília/PPGCEN (Presidente)

_____

Profª. Drª. Alexandra Dumas
Universidade Federal da Bahia/ PPGAC (Membra Externa)

_____

Profª. Drª. Carminda Mendes André
Universidade Estadual de São Paulo / PPGAC (Membra Externa)

_____

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso
Universidade de Brasília/PPGCEN (Membro Interno)

_____

Profª. Drª. Luciana Hartmann
Universidade de Brasília/PPGCEN (Suplente Interna)

A você, mãe. Por tudo.

Vó Maria e Vô Nemézio (*em memória*).

Pelo mistério.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À minha família, pelo suporte, apoio e base: Hilda Maria Passos Pires, Nicivaldo José Pires, Yara Bruna Passos Pires, Ariel Pires de Moraes e Valentina Pires de Moraes, sem vocês não haveria possibilidade de tese. Logo, este trabalho é nosso.

A minhas amigas, pela escuta, paciência e acolhimento: Beatriz Mendes, Bárbara Honorato, Deize Alencar, Renata Fonseca, Renata Sampaio, Aíssa Bianca Batista, Victor Hugo Leite, estar com vocês era a certeza de que sonhar coletivamente faz muito mais sentido.

A meu companheiro, pela intimidade e travessia conjunta: Caio Milhomem, ao seu lado a trajetória de uma tese se tornou muito mais alegre. E a vida mais colorida.

À minha analista, pela escuta ética: Angélica Bezerra Gomes, mais do que ninguém você sabe a travessia que foi realizar esta tese. Agradeço por persistir no desejo de análise comigo.

Ao meu orientador, Gilberto Icle, pela confiança, ensinamentos, ética e profunda sabedoria na orientação deste trabalho. Gilberto, se esta tese é o que é, reconheço que foi por sua capacidade ímpar de perceber os detalhes. Agradeço pela ousada coragem de embarcar nessa empreitada comigo.

Ao Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE), pela escuta atenta ao longo dos quatro anos de tese. Em especial aos colegas Ingrid Ferreira, Erivan dos Santos Ferreira, Caroline Falero, pelas trocas e pelos dias em Porto Alegre. Agradeço, ainda, à Prof. Dra. Celina Alcântara, pelo olhar atento e apontamentos ímpares que fizeram toda a diferença na elaboração deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB), que há seis anos me acolhe. A pluralidade e compromisso ético dessa composição me permitiu produzir esta pesquisa. Em especial, agradeço à Jéssica Almeida, técnica administrativa: agradeço a paciência e a disponibilidade de sempre.

Às professoras e professores desse programa. Em especial, aqueles e aquelas com quem tive disciplinas que foram indispensáveis no desenvolvimento deste trabalho.

À turma de Seminário Avançado de Pesquisa em Artes Cênicas: Ana Carolina Castro, Jemima Tavares, Yuri Fidelis, Pedro Ribeiro, Pablo Magalhães e Thiago Di Guerra. Nossas trocas aconteceram no momento certo, naquele em que eu mais precisei.

À banca de qualificação e defesa, pela leitura atenta e contribuições valiosas: Alexandra Dumas, Carminda Mendes André e Jorge das Graças Veloso, admiro muito o trabalho e a trajetória de vocês. Sinto-me honrado em poder partilhar este momento tão importante com pessoas fundamentais ao Ensino de Teatro no Brasil.

Aos participantes da pesquisa, pela confiança e acolhimento ao longo da trajetória.

Ao departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, lugar que me formou e no qual tive a honra de ser professor substituto. A passagem por esse espaço possibilitou que o trabalho em tela ganhasse profundidade singular.

Àqueles e àquelas que foram meus estudantes. Vocês sempre nutrem meu desejo pela sala de aula. Fiz-me e faço-me professor a partir destes encontros.

À Roberta K. Matsumoto. Se encerro este ciclo, sem dúvidas é pela força e pelo desejo cultivados durante as aulas de Teorias e Processos Criativos para a cena, em 2016, na condição de estudante e nos anos seguintes, na condição de monitor. Você esteve comigo ao longo desses anos de pós-graduação e espero ter feito jus ao seu legado.

A consciência da própria identidade surge através de muitos embates (**Grace Passô**).

Que venham os atravessamentos todos. Que não fique pedra sobre pedra. A alegria do dilaceramento (**Grace Passô, *Vaga Carne***).

RESUMO

Esta tese investiga como a branquitude é operacionalizada em aulas de Teatro na Educação Básica, perguntando de que modo ela produz formas de fazer e de se relacionar nas práticas cênicas escolares. Defende-se que a branquitude atua por meio de performances da branquitude, compreendidas, a partir de Diana Taylor, Leda Maria Martins e Richard Schechner, como atos de transferência que fazem circular saberes, memórias e hierarquias raciais entre os corpos, atualizando um discurso pedagógico-racializante e reproduzindo a organização racializada da sociedade brasileira. Fundamentada, especialmente, em Michel Foucault e Sueli Carneiro, a branquitude é apresentada como um dispositivo de poder que articula discursos, práticas e subjetividades para a manutenção do privilégio branco. A pesquisa inspira-se na arqueogenealogia foucaultiana, articulada aos Estudos da Performance, e tem como arquivo empírico entrevistas com professoras brancas, observação de aulas de docentes brancos/as e negros/as em escolas públicas do Distrito Federal e registros da prática pedagógica do pesquisador. A análise demonstra que o ensino de Teatro é atravessado por um discurso pedagógico-racializante de matriz colonial; que as imagens produzidas em cena performam e atualizam relações raciais de poder; e que gestos performativos da branquitude, como a assepsia e o cuidado assimétrico, sustentam hierarquias raciais nas práticas escolares. Como formas de resistência, identificam-se a ginga, o abandono e a circularidade como princípios de contraconduta. A principal contribuição da tese é a proposição da perspectiva de performances da branquitude como categoria analítica para a Pedagogia do Teatro, evidenciando que o dispositivo de branquitude opera não apenas no plano discursivo, mas também nos corpos, nas imagens e nos gestos das práticas cênicas escolares, além de apontar caminhos para a construção de contracondutas pedagógicas capazes de tensionar as hierarquias raciais no ensino de Teatro.

Palavras-chave: Ensino de Teatro; Branquitude; Dispositivo de Poder; Estudos da Performance; Performances de Branquitude.

ABSTRACT

This dissertation investigates how whiteness is operationalized in Theatre classes in Basic Education, asking how it produces ways of acting and relating within school theatrical practices. It argues that whiteness operates through performances of whiteness, understood, drawing on Diana Taylor, Leda Maria Martins and Richard Schechner, as acts of transfer that circulate knowledge, memory, and racial hierarchies among bodies, thereby updating a pedagogical-racializing discourse and reproducing the racialized organization of Brazilian society. Grounded primarily in the work of Michel Foucault and Sueli Carneiro, whiteness is presented as a dispositif of power that articulates discourses, practices, and subjectivities in order to maintain white privilege. The research is inspired by Foucauldian archaeogenealogy, articulated with Performance Studies, and draws on an empirical archive composed of interviews with white female teachers, classroom observations of white and Black theatre teachers in public schools in the Federal District, and records of the researcher's own pedagogical practice. The analysis demonstrates that Theatre education is permeated by a colonial pedagogical-racializing discourse; that the images produced in theatrical practice perform and reactivate racial power relations; and that performative gestures of whiteness, such as sanitization and asymmetrical care, sustain racial hierarchies within school practices. As forms of resistance, *ginga*, abandonment, and circularity are identified as principles of counter-conduct. The dissertation's main contribution is the proposition of performances of whiteness as an analytical category for Theatre Pedagogy, demonstrating that the dispositif of whiteness operates not only at the discursive level but also through bodies, images, and gestures within school theatrical practices, while also pointing toward the construction of pedagogical counter-conducts capable of challenging racial hierarchies in Theatre education.

Keywords: Theatre Education; Whiteness; Apparatus; Performance Studies; Performances of Whiteness.

RÉSUMÉ

Cette thèse examine la manière dont la blanchité est mise en œuvre dans les cours de théâtre de l'enseignement de base, en s'interrogeant sur la façon dont elle produit des manières d'agir et d'entrer en relation au sein des pratiques scéniques scolaires. Elle soutient que la blanchité agit à travers des performances de blanchité, comprises, à partir des travaux de Diana Taylor, Leda Maria Martins et de Richard Schechner, comme des actes de transmission qui font circuler des savoirs, des mémoires et des hiérarchies raciales entre les corps, réactualisant ainsi un discours pédagogico-racialisant et reproduisant l'organisation racialisée de la société brésilienne. S'appuyant principalement sur les travaux de Michel Foucault et de Sueli Carneiro, la blanchité est présentée comme un dispositif de pouvoir qui articule discours, pratiques et subjectivités afin de maintenir le privilège blanc. La recherche s'inspire de l'archéogénéalogie foucaldienne, articulée aux Performance Studies, et s'appuie sur un corpus empirique composé d'entretiens avec des enseignantes blanches, d'observations de cours dispensés par des enseignant·e·s blanc·he·s et noir·e·s dans des écoles publiques du District fédéral, ainsi que des archives de la pratique pédagogique du chercheur. L'analyse montre que l'enseignement du théâtre est traversé par un discours pédagogico-racialisant de matrice coloniale ; que les images produites dans les pratiques scéniques performent et réactualisent les rapports de pouvoir raciaux ; et que des gestes performatifs de la blanchité, tels que l'asepsie et le soin asymétrique, contribuent au maintien des hiérarchies raciales dans les pratiques scolaires. Comme formes de résistance, la *ginga*, l'abandon et la circularité sont identifiés comme des principes de contre-conduite. La principale contribution de cette thèse réside dans la proposition des performances de blanchité comme catégorie analytique pour la pédagogie du théâtre, en montrant que le dispositif de blanchité opère non seulement sur le plan discursif, mais également à travers les corps, les images et les gestes des pratiques scéniques scolaires, tout en ouvrant des pistes pour la construction de contre-conduites pédagogiques capables de mettre en tension les hiérarchies raciales dans l'enseignement du théâtre.

Mots-clés : Enseignement du théâtre ; Blanchité ; Dispositif de pouvoir ; Études de la performance ; Performances de la blanchité.

LISTAS DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Modalidade de participação dos/as professores/as na pesquisa e sua autodeclaração. 46
Quadro 2 – Disposição de dias, horários e turmas observadas. 52
Quadro 3 – Objetivos da tese e evidências de consecução. 204

Figura 1 – Mapa referente à escola Parque 210/211 Norte e as Regiões Administrativas Atendidas.....50
Figura 2 – Mapa referente à escola Parque 308 Sul e as Regiões Administrativas Atendidas.....50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
TRAJETÓRIA 15
BREVE REVISÃO DE LITERATURA 22
DISPOSITIVO DE BRANQUITUDE, DISCURSO E PERFORMANCE 31
METODOLOGIA 42
ORGANIZAÇÃO DA TESE 57
1 DISCURSO PEDAGÓGICO-RACIALIZANTE: ALGUNS ENUNCIADOS DA BRANQUITUDE NA PEDAGOGIA DO TEATRO 61
1.1 DISCURSO PEDAGÓGICO-RACIALIZANTE 64
1.2 O TEATRO IMPLICA TRANSFORMAÇÕES 80
1.3 EM TEATRO NÃO SE TRATA SOBRE QUALQUER ASSUNTO 85
1.4 O TEATRO PRODUZ UMA PEDAGOGIA DA TRANSPARÊNCIA 97
2 CORPO, IMAGEM E COLONIALIDADE DA IMAGINAÇÃO NO ENSINO DE TEATRO: IMAGENS PERFORMADAS E O DISPOSITIVO DE BRANQUITUDE 103
2.1 A IMAGEM COMO CORPO, O CORPO COMO IMAGEM 104
2.2 UMA PALAVRA PARA O EMBRANQUECIMENTO: EPISTEMICÍDIO 108
2.3 ENTRE PRINCESAS E FEITICEIRAS: PROFECIAS AUTORREALIZADORAS 120
2.4 IMAGENS PERFORMADAS E COLONIALIDADE DO IMAGINÁRIO 131
3 DIMENSÃO PERFORMATIVA DOS GESTOS EM PERFORMANCES DA BRANQUITUDE: PRIVILÉGIOS RACIAIS E EXCLUSÕES NAS PRÁTICAS CÊNICAS ESCOLARES 142
3.1 DISPOSITIVO DE BRANQUITUDE EM PERFORMANCE: A DIMENSÃO PERFORMATIVA DO GESTO 144
3.2 O BRANCO DIANTE DO NEGRO BUSCA A ASSEPSIA 148
3.3 AO SER PERTURBADA A BRANQUITUDE ACIONA O CUIDADO PARA CRIANÇAS BRANCAS 157
3.4 EFEITOS DOS GESTOS DE ASSEPSIA E CUIDADO NA AUTOIMAGEM DE CRIANÇAS NÃO-BRANCAS 161
4 GINGA, ABANDONO E CIRCULARIDADE: PERFORMANCES DE CONTRACONDUTA ANTE O DISPOSITIVO DE BRANQUITUDE 165

4.1 DAS CONDUTAS ÀS CONTRACONDUTAS, A PERFORMANCE COMO ENLACE 169
4.2 GINGA COMO CONTRACONDUTA: PRESENÇA, ESCUTA E DESCAPTURAÇÃO NAS AULAS DE TEATRO 172
4.3 ABANDONAR-SE PARA NÃO ABANDONAR: O ENCONTRO COM O OUTRO COMO CONTRACONDUTA 182
4.4 DO EU AO NÓS: CIRCULARIDADE COMO CONTRACONDUTA ÀS LÓGICAS INDIVIDUALIZANTES DA BRANQUITUDE 189
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU ENTRE PERFORMANCES DE BRANQUITUDE E CONTRACONDUTA: UM *JOGO* DE FORÇAS 201
REFERÊNCIAS 211

INTRODUÇÃO

Busquei investigar nesta tese de que modo a branquitude é operacionalizada em aulas de Teatro. Assim, parti da seguinte questão: de que maneira a branquitude produz, em relação às práticas cênicas, modos de fazer e se relacionar em aulas de Teatro?

Para dar cabo a tal problemática, analisei como se dão as interações pedagógicas produzidas entre professores/as e estudantes e entre os/as próprios/as estudantes; observei as escolhas metodológicas para a produção das aulas em relação às questões étnico-raciais; busquei compreender os efeitos dessas escolhas nos modos pelos quais os/as estudantes se relacionam com as práticas propostas e, por fim, investiguei as possíveis resistências à operação da branquitude.

O campo empírico realizou-se por intermédio de um arquivo produzido por quatro entrevistas com professoras autodeclaradas brancas; em seguida, realizei o acompanhamento de duas aulas de seis professores da Educação Básica, totalizando doze aulas em três escolas do Distrito Federal, Brasil, com professoras/es brancas/os e negras/os; além de recortes pedagógicos do próprio pesquisador.

Defendo, como tese central, que as performances de branquitude, em aulas de Teatro, atualizam um discurso pedagógico-racializante e fazem funcionar modos de se praticar teatro que reproduzem a organização racializada da sociedade brasileira. A performance, aqui entendida como uma prática que, a partir de atos de transferência, transmite saberes, história e modos de relação (Taylor, 2013), é a categoria que permite compreender essa atualização em sala de aula e, ainda, como será demonstrado na tese, possibilidades de resistência.

Desse modo, no dispositivo de branquitude, além da marca inscrita no fenótipo do corpo, as performances desempenham um papel crucial de circular nos corpos consoante suas práticas. Explico-me: mais do que aquilo que é capturado pela visão (a cor do corpo, os traços que esse corpo carrega), as performances da branquitude transferem entre os grupos o conhecimento que sustenta o privilégio branco. Transferem e auxiliam a constituir a identidade social que sustenta a lógica do privilégio branco. Ou seja, as performances da branquitude são aquilo, a meu ver, que auxiliam que ela se perpetue e penetre em grupos e corpos não-brancos. É por intermédio de atos de transferências vitais que a branquitude consegue sustentar-se para além da identidade, como uma prática.

Tais performances se organizam, a partir do campo empírico, em quatro eixos: discurso, imagem, gesto e contracondutas. O último eixo, fundamentado na perspectiva de Michel Foucault (2025) sobre a existência necessária da resistência ao exercício do poder, compreende modos de resistência às performances de branquitude, sendo assim performances de contraconduta.

Para melhor compreender o exposto, vamos dar um passo atrás para percorrer o caminho que me faz chegar a tais configurações de pesquisa. Assim, apresento a seguir uma breve trajetória até o tema da pesquisa; uma breve revisão de literatura; alguns conceitos essenciais para uma melhor compreensão do trabalho; aspectos metodológicos e, por fim, a organização da tese.

TRAJETÓRIA

Sou professor de Teatro desde 2018, quando começo uma oficina de iniciação teatral em uma escola pública do Distrito Federal, localizada na Região Administrativa de Ceilândia. Lá tive, por dois anos, um grupo formado por adolescentes do Ensino Médio. Os/as estudantes eram majoritariamente negros, o que, naquele momento para mim, não era uma questão.

Hoje, em retrospecto, compreendo que, mesmo que não fosse para mim uma questão, as relações raciais se faziam um ponto a ser observado. Percebo hoje que, em um país racializado, marcado em sua origem por um processo de colonização sustentado pela diferença racial, as questões de raça organizarão fortemente como praticamos os espaços e as relações (Gonzalez, 2020). Apresento a seguir uma cena para aprofundar esta questão:

> *Uma turma composta por adolescentes brancos/as e negros/as, em uma escola pública do Distrito Federal. O professor branco trabalhava com jogos teatrais de Augusto Boal. Decidiu naquela aula propor um jogo de Teatro Imagem a partir de temáticas cotidianas. Dividiu a turma em grupos. Para um grupo, o tema atribuído foi machismo, para outro, transporte público, e, para o único grupo formado integralmente por meninas negras, foi designado o tema racismo. As meninas se olharam perplexas e, após um momento silencioso, dizem: 'o que nós vamos falar sobre racismo? Não temos nada para dizer sobre isso'. O professor sente um incômodo que não sabe explicar. Ele insiste. Diz que sim, elas têm o que dizer. As meninas insistem que não. Até que o professor branco troca o tema: elas poderão falar sobre amizade. Eis que duas aulas depois as meninas não voltam* (Caderno de campo do pesquisador. Aula própria. [2018]).

O professor branco narrado sou eu. Ali, antes de me dedicar aos estudos sobre a racialidade branca, a questão racial não era, de fato, significativa para mim. Mesmo me dizendo progressista, antirracista, eu nada refletia sobre meu lugar de sujeito branco. Isso nunca me impediu de ser professor e nem de me acreditar ser um bom professor. Em aulas de Teatro, eu acreditava que, simplesmente por ser teatro, eu já operava uma resistência.

Acredito que, de fato, havia resistências, pois, como argumentam Fernando Bueno Catelan e Carminda Mendes André (2019, p. 243),

> [...] mesmo as manifestações teatrais que não são claramente de engajamento político, são políticas. [...] Assim, Teatro Político é mais do que um tipo de teatro 'panfletário' (sem uso pejorativo dessa expressão), mas sim todo teatro é político, em todos os lugares, inclusive na escola.

Em um ambiente como o da escola regular, regido muitas vezes por um intenso processo de disciplina dos corpos (Foucault, 1987), promover práticas que convocam o corpo a pensar e agir a partir do seu movimento, da sua estética, de suas relações de presença, é, a meu ver, sim, político. Político pois convoca a uma prática, a uma reflexão encarnada sobre o espaço. Assim, como afirma Augusto Boal (2013, p. 13), "todo teatro é político, porque políticas são todas as ações do homem".

Entretanto, o que não compreendia à época é que a política é complexa e, quando não nos colocamos integralmente na reflexão, inclusive (e talvez principalmente) a partir de como a racialidade impacta nossas relações, excluímos um termo importante da equação política. Blindamo-nos assim de reconhecer nossas próprias contradições e limitações no fazer político.

Para mim, isso se exemplifica na cena quando imediatamente, sem refletir, associo o tema racismo a um grupo de garotas negras. Por qual motivo o fiz? Hoje posso fazer uma aposta de leitura: foi efeito do racismo estrutural. Não reconheço minha contradição ali e ainda a aprofundo, ao dizer que elas têm, sim, o que dizer sobre o tema. Além de estar operando a partir do racismo estrutural[1], performo nessa cena a branquitude.

---

[1] Por racismo estrutural compreende-se o racismo não como uma anomalia ou desvio de conduta individual, mas como elemento constitutivo da própria estrutura social, presente nas instituições, nas relações econômicas e políticas e na subjetividade dos sujeitos, de modo a se reproduzir independentemente da vontade ou intenção individual. Sobre o conceito, ver também Almeida (2018).

Ao afirmar que as estudantes têm o que dizer sobre racismo, mesmo após elas dizerem que não têm, desempenho o privilégio histórico do sujeito branco de nomear e ditar os limites da verdade de um tempo. Nessa equação, suprimo do outro a capacidade de agência, ordenando-o a partir daquilo que considero e elenco como verdadeiro. Violentamente dito na cena o que o outro pode ou não dizer, sobre o que o outro tem ou não capacidade de falar. Talvez tenha sido exatamente essa violência que fez com que as estudantes não retornassem. Não posso dizer ao certo, mas é uma leitura possível e plausível.

Após esse período, em 2020, ingressei na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal como professor temporário. Nesse período também ingresso no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Ao vivenciar a realidade da sala de aula no contexto da Educação Pública do Distrito Federal, junto a diálogos tecidos com outros/as professores/as de Teatro, chego à minha questão de pesquisa: como professores e professoras licenciados/as em Teatro, que trabalham na Rede Pública de Ensino do DF na disciplina Artes, performam os problemas em soluções pedagógicas?

Trata-se de uma realidade presente em muitos lugares do Brasil, como apontado por Sérgio Coelho Borges Farias (2018) em seu texto *Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo*, segundo o qual a escassez de tempo, a falta de espaços apropriados e a própria relação dos/as estudantes com o Teatro produz condições pouco favoráveis para seu ensino, contudo isso não pode ser tomado como total inviabilização, como jogo perdido. O que fica como questão, para o autor, é “conhecer as regras, identificar parceiros confiáveis nas diversas instâncias da organização social e entrar no jogo para enfrentar a problemática e promover a transformação desejada” (Farias, 2018, p. 24).

A partir da realização de entrevistas com seis professores e professoras de Teatro, concluo que eles/as produzem estratégias pedagógico-performativas. Estas, compreendidas como “o modo por intermédio do qual docentes fazem seus trabalhos, transformando a si mesmos e as relações que lhe são próprias” (Pires; Icle, 2023, p. 6). Ou seja, ações e práticas pedagógicas que, ante as dificuldades encontradas, subvertem-nas em modos de fazer teatro, tornando-se “ferramentas metodológicas quando, frente a problemáticas, possibilitam o exercício de problematização, gerando a emergência de rotas antes não imaginadas” (Pires; Icle, 2023, p. 6).

É nesse momento, ainda, que minha atenção começa a me convocar a perceber que existem relações complexas no contexto racial. Um exemplo que me marca, como um dos momentos cruciais dessa virada de percepção, diz respeito à seguinte cena:

> *Durante o ano de 2020, antes do isolamento necessário por conta da Covid-19, na escola em que eu trabalhava, o Centro de Ensino Médio 09, solicitei um texto a respeito do que os estudantes compreendiam por arte e qual seria sua serventia. Vários estudantes entregaram textos copiados da internet, de sites como Brasil Escola e Toda Matéria. Sempre que solicito algo como essa atividade, faço uma leitura atenta e teço comentários em diálogo com os argumentos dos estudantes. Nessa atividade não foi diferente. O que fiz com os plágios foi sinalizar, de maneira escrita, que encontrei ali um plágio e solicitei a reescrita. Na devolutiva, fiz uma fala para toda a turma a respeito de plágio, sem expor ninguém. Devolvi todos os textos e solicitei, àqueles que tivessem realizado plágio, que refizessem os textos e me entregassem na aula seguinte. Em uma das turmas, ao final da aula, um estudante negro, de pele retinta, esperou todos os colegas saírem e se dirigiu até a minha mesa. Ele me perguntou se o texto dele continha plágio. Não havia, inclusive lhe disse que o seu texto havia sido um dos melhores da turma. Ele agradeceu e disse que ficou com medo de eu ter achado que o texto dele era fruto de plágio. Vale destacar que, ao longo das aulas, esse estudante era um dos mais aplicados e interessados* (Caderno de campo do pesquisador. Aula própria. [2020]).

Eu fiquei com aquilo na cabeça. Entendi que a reação do estudante pode ter sido causada por efeito do racismo, entretanto, em nenhum momento me questionei a respeito de minha posição como branco. Mesmo que tenha sido atravessado pela questão, não compreendia que ali poderia haver uma relação mediada pela raça. Isso se reflete, inclusive, em minha pesquisa de Mestrado, em que, mesmo trabalhando com pessoas, em nenhum momento aponto ou tensiono a dimensão racial.

Durante o ano de 2023 e alguns meses de 2024, atuei como professor na EDUSESC Ceilândia, rede Educacional do SESC. Lá trabalhei com os segmentos do Infantil ao Fundamental anos finais. Foi nesse período, já estudante do Doutorado, que comecei a questionar minha posição como sujeito branco. Antes de seguir, vale destacar que essa consciência não veio naturalmente, mas a partir de uma provocação.

Ao ser aprovado no processo seletivo do Doutorado e começar a cursar as disciplinas, em específico *Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas* e *Educação, Ambiente e Diferença*, fui atravessado por uma questão que me fez redirecionar meus interesses de pesquisa, trazendo para o centro a inquietação a respeito da agência de pessoas brancas no ensino de Teatro. Destaco a seguir dois momentos que foram cruciais para o redirecionamento de minha pesquisa:

Em uma das aulas de Metodologia de Pesquisa em Artes Cênicas, discutimos o texto *O corpo das Artes (Cênicas) latinas ainda é razão e emoção! "Quando essa porra toda explodir, aí Eu quero é ver"* (Bessa-Oliveira, 2019). Durante o debate, uma colega de turma, Ivana Motta, estudiosa de questões étnico-raciais e contracoloniais no organismo da dança[2], colocou a seguinte questão para a turma: "precisamos pensar práticas antirracistas, mas também precisamos pensar práticas antibranquitude". Tal apontamento de Ivana me tocou e se tornou em minha atenção um ponto em relevo. A provocação feita "se destaca e ganha relevo no conjunto, em princípio homogêneo, de elementos observados" (Kastrup, 2015, p. 42). Mobilizado na busca por trabalhos no campo da Pedagogia do Teatro que se relacionassem com a discussão a respeito de branquitude, surpreendeu-me ao encontrar apenas um trabalho de Conclusão de Curso que fazia tal relação.

O segundo acontecimento diz respeito à devolutiva feita pelo professor da disciplina, Érico José, de uma das atividades propostas. Inicialmente, minha proposta de tese consistia em investigar estratégias pedagógico-performativas decoloniais para a formação continuada de professores/as de Teatro da Educação Básica. Em sua devolutiva, o professor me questiona: "qual a ação prática, de retorno e construção com a comunidade sua metodologia pode ter?". Então me questiono: o que eu tenho para devolver? É aí que percebo que estava propondo uma pesquisa sobre questões decoloniais sem nem ao menos ter me compreendido como um sujeito racializado e, logo, não ter iniciado uma reflexão a respeito de qual impacto meu corpo, como sujeito social, cultural e historicamente produzido, produziria no campo de pesquisa. O que me possibilitava, então, ante essa lacuna pessoal, acreditar que tinha algo a dizer a respeito de decolonialidade?

Movido por essa questão e pela pontuação de Ivana, percebo que meu lugar como branco é um marcador social que gera impactos em minhas práticas e que há, portanto, como nomeia Bryant Keith Alexander (2021, p. 6), uma sustentabilidade performativa da branquitude, ou seja, "uma prática autorreificadora, uma prática que

---

[2] Ivana Motta nomeia de organismo o espaço institucional da dança "por compreender a presença de dinâmicas sistematicamente operantes como um corpo organizado/ uma corpa organizada, com movimentos em fluxos interligados e transformações constantes, apesar de sustentar certas características. Ao trazer a circunscrição institucional ou institucionalizada, falo com uma área do conhecimento com função social, formalizada e organizada por lógicas que regulam campos profissionais, estéticas e/ou cenas, técnicas dançantes validadas, mercados, programas de fomento, espaços de aprendências, documentos normativos, políticas públicas ou privadas, mecanismos de curadoria, presenças ou ausências de corpos/corpas, etc." (Motta, 2022, p. 14).

sustenta a capacidade de nomear, a capacidade de não ser nomeado e o poder de falar sem ser punido, enquanto desenvolve o processo de punir os outros".

Ao retornar à experiência na EDUSESC, inspirado pelas reflexões a respeito da racialidade branca, motivadas pelos atravessamentos no Doutorado, comecei a desenvolver algumas atividades que friccionavam os saberes que até então eram inquestionáveis para mim. Duas atividades tiveram relevância para mim, no que diz respeito ao reconhecimento das performances da branquitude.

A primeira delas foi uma atividade de autorretratos com as crianças da turma da Educação Infantil. Nessa atividade, levei todas as crianças ao banheiro e pedi para que se observassem no espelho. Observassem como eram os olhos, o nariz, o formato do rosto, do cabelo. Solicitei que fizessem poses, como uma fotografia e caretas, que tivessem bastante atenção para que pudéssemos realizar uma atividade em seguida. Ao chegar ao ateliê de Arte, expliquei um pouco sobre o autorretrato, mostrei alguns exemplos e solicitei às crianças que fizessem seu próprio autorretrato a partir do que observaram no espelho do banheiro.

De maneira muito animada, elas começaram seus desenhos. Várias crianças brancas começam a me pedir o lápis cor de pele. Questionei, então, qual era esse lápis. E as crianças disseram que era o lápis cor de pele, o *rosinha*. Disse então que o nome daquela cor não era cor de pele, mas salmão, visto que cor de pele podem ser várias cores. Essa será uma cena repetida inúmeras vezes ao longo de minha passagem na instituição. E aí é um momento em que consigo compreender a possibilidade de agência contra a branquitude, no ato de tensionar a compreensão de cor de pele.

Movido por esse acontecimento e refletindo sobre meu papel como professor e, ainda, como sujeito branco, decidi desenvolver um projeto com essa turma que ampliasse o repertório dos/as estudantes a respeito das culturas das infâncias. A ideia era iniciar com a cor de pele, partindo do já apresentado pelos/as estudantes, e, então, ir apresentando diversas compreensões de infância pelo mundo a partir de brincadeiras, histórias infantis, modos de produzir arte etc. Na primeira etapa desse projeto, trabalhei com o curta-metragem *Dudu e o Lápis cor de pele* (Rodrigues, 2018)[3]. Iniciei perguntando quais cores de pele as crianças conheciam. Elas apontaram para várias,

[3] O curta pode ser acessado neste link: https://youtu.be/-VGpB_8b77U?si=i1fGcywd4g7_HXyK. Acesso em: 21 de fev. 2025.

além da branca. Aí eu perguntei por qual motivo chamamos, no senso comum, apenas um lápis de cor de cor de pele. As crianças não tiveram uma resposta para esse fato. Assim, apresentei o vídeo que contava a história de Dudu, um menino negro que compartilha essa inquietação a respeito de qual é a cor de pele.

Após a exibição do curta, solicitei às crianças que desenhassem uma pessoa e que a pintassem com uma cor de pele. A única regra era que, para essa primeira atividade, não usássemos o lápis bege ou salmão. A ideia era reconhecermos outras cores de lápis como cor de pele também. Ao longo da atividade, uma menina branca ficou inquieta. Perguntou se ela poderia usar o tom bege, já que, nas palavras dela, ela era clarinha, bem clarinha. Então respondi, dizendo que a proposta da atividade era escolher outra cor, mas ela estava irredutível. Quando recebeu a negativa, a respeito de usar o tom bege, começou a chorar. Ela disse que tinha um irmãozinho que era escurinho, da cor do lápis marrom, mas ela não era, por isso queria usar o bege. Naquele momento eu poderia ter voltado atrás, dizendo a ela que usasse o bege, mas reconheci nesse momento que seu desejo pela cor bege estava assentada em uma compreensão negativa a respeito do ser negro. Desse modo, ao reconhecer na performance da estudante a operação da branquitude, sugeri que fizéssemos uma cartinha para o irmão. Perguntei: você gosta do seu irmãozinho? Ela respondeu positivamente. Assim, disse a ela: vamos então fazer uma carta para ele? Desenhe-o e eu te ajudo a escrever uma mensagem.

Esses dois acontecimentos foram significativos para mim, pois me mostraram na prática como a branquitude pode operar sem se fazer notar, sem ser vista ou percebida como tal, confundindo-se com uma neutralidade, quando na verdade é ela que opera na produção do racismo e em sua manutenção. A partir desses acontecimentos, passei a ter muita atenção em como e em o que eu levava para a feitura de minhas aulas.

A partir desses movimentos, decido me implicar racialmente no processo e investigar de que maneira a branquitude é agenciada no campo da Pedagogia do Teatro. Isso, tanto por uma questão pessoal, na tentativa de compreender de que maneira minha prática como professor e pesquisador pode servir à luta antirracista, como por uma dimensão mais ampla, por compreender que historicamente determinados corpos e narrativas são silenciados, propositalmente, para a

sustentação de uma estrutura racista, que, concomitantemente à subalternização de sujeitos não-brancos, cria uma rede de privilégios para os sujeitos brancos[4].

Após os dois primeiros anos de Doutorado, fui aprovado como professor substituto no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, onde atuei no ano de 2025 no eixo de Pedagogia do Teatro. Já atravessado e mais situado nas questões étnico-raciais, produzi minha atuação docente conscientemente para tais questões. Ministrei, nesse período, as seguintes disciplinas: Teatralidades Brasileiras, Poéticas Teatrais, Políticas Públicas e Gestão e Arte-Educação, Fundamentos da Licenciatura em Artes Cênicas, Prática Docente em Relações Étnicas e de Gênero, Laboratório de Teatro e Educação e Prática de Montagem em Educação.

Em todas as disciplinas busquei produzir um espaço de discussão que priorizasse a pluralidade de referências e o debate crítico a respeito da historiografia do Teatro e de suas pedagogias. Esse processo, possível pelos efeitos produzidos pela pesquisa de Doutorado, fez-me redimensionar o modo como compreendo o Teatro como um lugar político. Ainda o percebo como político, por ser uma ação humana e, como afirma Augusto Boal (2013, p. 15), todas as ações humanas são políticas, mas também um gesto político que surge, inspirado na máxima benjaminiana (2012), do pentear a história a contrapelo, ou seja, ao suspender sua normalidade e identificar os complexos embates de poder que possibilitam que uma determinada versão da história e não outra seja tida como hegemônica.

BREVE REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa se insere no campo da Pedagogia do Teatro. Aqui, compreendo-a a partir de duas definições complementares. A primeira, ofertada por Gilberto Icle (2006, p. 1), afirma que

> [...] a pedagogia teatral não é apenas as formas e os consequentes conteúdos do ensino teatral em geral ou da preparação e da formação do ator em particular. Antes de tudo, a pedagogia teatral é a busca sempre renovada de construção em níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento teatral.

[4] Acredito ser importante, ainda, fazer menção a outras duas disciplinas cursadas durante o Doutorado: *Tópicos em Etnocenologia*, ministrada pelo Prof. Dr. Graça Veloso, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, e a disciplina *Política Social, Infância, Adolescência e Juventude*, ministrada pelo Prof. Dr. Leonardo Ortegal, no Programa de Pós-Graduação em Política Social. Somadas à disciplina *Educação, Ambiente e Diferença*, ministrada pela Profa. Dra. Rita Silvana Santana dos Santos, pude ampliar minhas perspectivas a respeito do debate racial no Brasil, complexificando minha compreensão de conceitos como currículo, infância, práticas cênicas.

Assim, é na correlação do conjunto entre formas, conteúdos, preparação e formação que se dá o sentido de uma pedagogia que busca, em última instância, insumos e caminhos para a produção de um trabalho cênico.

A segunda concepção, que me é cara, é ofertada por Maria Lúcia Pupo. Para ela, esse campo diz respeito "a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro" (Pupo, 2006, p. 110). Ou seja, o campo lida com os modos por meio dos quais o Teatro pode ser trabalhado pedagogicamente em contextos de Ensino.

Em interseção, as duas definições me auxiliam a compreender o campo em dois eixos interdependentes: um eixo prático e um eixo teórico. Auxiliam-me, ainda, a compreender que o aspecto pedagógico não se encontra apenas em espaços formais de Ensino. Assim, espaços não-formais e até mesmo espaços voltados apenas à prática artística também são enlaçados e são produtores de processos pedagógicos.

A Pedagogia do Teatro em solo brasileiro, como uma disciplina[5], está ancorada em uma série de saberes e metodologias advindas de um recorte geográfico e epistêmico euro-estadunidense, sendo os Jogos Teatrais de Viola Spolin como metodologia de ensino, como afirma Japiassu (2012), o exemplo mais expoente desse movimento[6].

Durante a segunda metade do século XX, encontram-se no Brasil alguns marcos legais que abrem caminhos para decisões que concretizam esse movimento de inserção do teatro na educação escolarizada, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1970 e a LDB de 1996. É interessante destacar que esse movimento de inserção legal das linguagens artísticas no contexto educacional é concomitante à criação e formação dos cursos de licenciatura que formam os professores e professoras. Como afirma Arão Paranaguá de Santana (2002, p. 249),

> O ensino superior de teatro foi regulamentado em 1965, embora o Conservatório Brasileiro de Teatro ofertasse, desde 1939, um curso

[5] É importante salientar que, na teoria foucaultiana, disciplina tem duas acepções: uma direcionada a um campo de saber, constituída a partir de um conjunto de saberes, práticas e procedimentos, métodos (Foucault, 2014b), e outra acepção, relacionada ao controle. Esta, utilizada neste momento, é compreendida como uma fábrica de "corpos submissos e exercitados, corpos dóceis" (Foucault, 1987, p. 119). Ou seja, "a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos e de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos e de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo" (Foucault, 1987, p. 119).

[6] Tal afirmação também se evidencia nas entrevistas realizadas como piloto para parte do campo empírico desta tese. Todas as professoras entrevistadas afirmam que um dos assuntos mais trabalhados durante a licenciatura em Artes Cênicas foram os jogos teatrais de Viola Spolin.

> alternativo que não tinha delegação de competência para expedir diploma aos concluintes. A partir da reforma universitária de 1968, ocorreu uma expansão expressiva no ensino universitário de teatro, somando-se atualmente onze bacharelados e vinte e uma licenciaturas nas várias regiões do Brasil.

O dado de Santana remonta ao início da segunda metade do século XX. Atualmente, é importante salientar que o número de licenciaturas em Artes Cênicas/Teatro no Brasil é maior. Em uma busca feita no portal Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), há no Brasil 57 licenciaturas presenciais ativas e 9 licenciaturas a distância.

É notória, na formação do campo, a incorporação, além dos jogos teatrais, de outras práticas forjadas nesse mesmo contexto como caminho metodológico. É exemplo o uso das peças didáticas de Brecht e os Jogos Dramáticos (Koudela; Santana, 2005), o processo com o Drama (Menegaz, 2020) e o Teatro do Oprimido (Boal, 2013). Assim, tanto as práticas quanto os elementos teóricos, predominantes no campo, reforçam e tomam, como verdadeiros, saberes e práticas que partem, majoritariamente, de uma mesma matriz referencial.

Sidmar Silveira Gomes (2022) aponta, a partir de um Estado da Arte de artigos do campo da Pedagogia do Teatro, publicados durante os anos de 1990 a 2020, uma regularidade de verbos que apontam para uma falta de dissenso nas pesquisas do campo. De acordo com o autor, há, nas pesquisas da Pedagogia do Teatro, uma tendência a ofertar as práticas teatrais como

> [...] eficazes no que tange a mediar a relação sujeito/mundo, proporcionando a esse sujeito vivenciar situações nas quais possa narrar, de forma a protagonizar suas experiências, seus anseios, suas visões de mundo, suas sensações etc. Em última instância, ao longo e ao fim desse processo, o que se pretende é humanizar (Gomes, 2022, p. 18).

Contudo, embora haja tal tendência, Gomes aponta para uma impossibilidade de instauração de dissenso produzida exatamente pelo uso recorrente e naturalizado de algumas ideias. Assim,

> [...] quando operados em circunstâncias isentas de práticas de dissenso, em tese, grande parte dos verbos acima escrutinados, ao menos como parecem indicar as formas como foram empregados, tornar-se-iam inertes: fissurar, desnaturalizar, questionar, superar e transformar. Um paradoxo emerge: a identificada tendência à inexistência de dissensos no interior de tal discursividade não se oporia a certas ideias carreadas pelo verbo libertar, fomentador em grande parte, como aqui se viu, das práticas da pedagogia do teatro? (Gomes, 2022, p. 18).

Ao somar a essa questão, noto que as práticas desenvolvidas por grupos, como o Teatro Experimental do Negro (TEN), são pouco presentes nas discussões metodológicas e até mesmo históricas da Pedagogia do Teatro, enquanto alguns ditos cânones – como Stanislavski, Grotowski e Augusto Boal – têm notória visibilidade. Essa invisibilidade é curiosa, visto que, segundo Abdias do Nascimento (2016), no texto *Uma reação contra o embranquecimento: o teatro experimental do negro*, um dos objetivos do grupo era "através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante 'branca', recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental" (Nascimento, 2016, p. 161). Essa lacuna revela, a meu ver, uma operação da branquitude. Caso o objetivo de Abdias do Nascimento fosse, de fato, concretizado, o que estaria em jogo, em última instância, seria o desmantelar da operacionalidade do racismo e do privilégio branco.

O que fica evidente é que, na constituição dos instrumentos e metodologias para a delimitação do campo da Pedagogia do Teatro, são valorizados saberes e práticas advindos de e praticados por um referencial majoritariamente branco. Essa lacuna que apresento, a respeito dos instrumentos e metodologias no campo da Pedagogia do Teatro, é evidenciada e questionada em alguns trabalhos recentes que tensionam tal condição. A seguir, aponto alguns.

Edilaine Ricardo Machado (2024), em sua tese de Doutorado. *Mpuannum: uma proposta de pedagogia do teatro inspirada pela cultura negra*, mobiliza um esforço para compor uma proposta pedagógica que não esteja centrada apenas nos fazeres forjados no saber branco. Para a autora, mais do que apenas jogos ou técnicas, o fazer teatral transmite valores civilizatórios. Desse modo, Machado (2024, p. 17) propõe "uma abordagem da e para a Pedagogia do Teatro a partir de elementos das culturas africanas e negro-brasileiras". Um dos pontos mais interessantes desse trabalho é a operação vertical com as culturas africanas e negro-brasileiras, ou seja, tais saberes e concepções de mundo não são tomados apenas como temática, algo muito presente em alguns trabalhos do campo, mas como *modus operandi*, ponto de partida e motor para compor uma prática.

O conceito de jogo, tão caro ao campo, é tensionado e redimensionado por Ademar Di Monteiro (2024) em seu artigo *O Jogo Negro do Mundo: uma proposta pedagógica de improvisação na diáspora*. Para o autor, o jogo é compreendido como modo de intuição direta do mundo. A partir de um referencial negrorreferenciado,

Monteiro propõe sete caminhos para o jogo e para a improvisação baseados em sete saberes afrodiaspóricos: Agô, Axé, Encruzilhada, Auê, Ginga, Ebó e Adupé. Para ele, “a principal propriedade que eles têm me evocado é a capacidade de fissurar a unilateralidade das pulsões de morte de nosso tempo para afirmar, mais que tudo, um processo de engajamento com a vida” (Monteiro, 2024, p. 14).

No processo de redimensionar o Jogo Dramático, Luís Carlos Ribeiro dos Santos (2016), em sua tese intitulada *Jogos rapsódicos: a música e a dança popular na aprendizagem das artes cênicas*, propõe uma pedagogia das artes cênicas por meio de uma educação corporal e musical que integre os saberes e experiências das danças e músicas populares brasileiras (como Cocos, Sambas e Cirandas) nos processos de criação e aprendizagem do atuante. Santos sustenta que essas manifestações populares, devido às suas características intrínsecas de ludicidade e significação cultural, constituem o território dos *jogos rapsódicos*, os quais mobilizam as corporeidades e vozes poéticas do narrador e do brincante para complementar e ampliar as teorias e métodos da pedagogia teatral ensinados no Brasil. A pesquisa redimensiona a ideia de jogo dramático ao conceber o jogo como uma “*brincantoria* interdisciplinar” (Santos, 2016, p. 190) que funde o fazer artesanal do artista com a intensidade, a fascinação e o caráter estético das práticas populares.

Esse *modus operandi*, que subverte perspectivas de compreensão do que é fazer teatro no ambiente escolar, encontra-se também na tese de Bruno Rogério Duarte da Silva (2021), intitulada *Brincadeiras Populares como práticas pedagógico-performativas de desfolclorização: um estudo entre brincantes, professoras e crianças na Educação Infantil em Alagoas, Brasil*. O pesquisador desenvolve o conceito de desfolclorização, a partir de práticas com brincadeiras populares na escola. Ao decorrer do seu trabalho, afirma-se a possibilidade de trabalho com diversas noções, a partir de uma matriz que foge do eurocentrismo. Em sua tese, Duarte consegue fazer ver a potencialidade de tais brincadeiras em sua complexidade, como prática e não apenas como temática. Ao afirmar isso, o autor demonstra como esse trabalho promove novos modos pelos quais essas práticas são apreendidas na escola.

Samba se aprende na escola? É a partir desse questionamento que Alexandra Dumas (2013), no artigo *Não se aprende samba no colégio? Folguedos populares e processos pedagógicos*, desenvolve uma reflexão a respeito da potencialidade de se trabalhar na escola com “conteúdos e métodos de manifestações populares” (Dumas, 2013, p. 1). Ao longo do texto, a autora tece uma crítica à relação que o espaço escolar

geralmente estabelece com saberes e práticas das culturas tradicionais e, a partir de alguns exemplos práticos, demonstra como tais culturas apresentam um aporte teórico-metodológico que supre necessidades oriundas ao ensino de Teatro. Ao fazer esse movimento, a autora demonstra que a “[...] introdução da cultura local, popular e tradicional, como conteúdo nas aulas de Arte (ou em interface com as demais disciplinas), traz para a escola o ambiente que já é familiar aos alunos, o que pode gerar um maior interesse pelo objeto e assim pelo aprendizado” (Dumas, 2013, p. 89-90).

Acredito que tais pesquisas se apresentam como lampejos de resistência a uma certa prática de poder que define o conhecimento branco como o lócus da verdade. E essa é uma relação construída de maneira complexa, visto que sistematicamente as formações de professores e professoras estão ancoradas em um saber e uma prática que se pretende universal, mesmo sendo muito bem localizada em um modo de produzir e compreender o mundo.

No que tange a essa relação em sala de aula, no trânsito entre Educação Básica e Universidade, Jorge das Graças Veloso (2016) tece uma importante análise. O autor argumenta que, como professor universitário, escuta diversas vezes algumas queixas a respeito da aparente falta de repertório a respeito do Teatro com que os/as estudantes da graduação chegam. Entretanto, segundo Veloso, muitos desses estudantes tiveram, na Educação Básica, professores e professoras de Teatro licenciados por aqueles que enunciam as queixas. Qual seria então o desenlace? O que se perderia no meio do caminho? Na percepção do autor, há um ponto do que se compreende por Teatro e, ali onde se vê uma falta de repertório, haveria, na verdade, um não reconhecimento de uma gama de manifestações estéticas com as quais os/as estudantes teriam mais contato em sua comunidade, como, por exemplo, as quadrilhas juninas, as brincadeiras populares e as festas religiosas. Esse não reconhecimento se dá, entre vários motivos, por meio dos currículos dos cursos universitários. Para o autor, o papel dos formadores de professores nas Artes Cênicas “é muito mais o de compreender o meio social, do que de idealizá-lo” (Veloso, 2016, p. 42). A seguir, aponto algumas discussões recentes que também tensionam tais construções.

Alexandra Dumas (2023), em outro artigo, chamado *Encontros e desencontros de saberes, culturas populares, teatro e universidade*, a partir de uma análise dos currículos dos cursos de graduação em Teatro do nordeste brasileiro, constata que há

uma “[...] predominância de conteúdos e referências europeias e uma ausência ou baixa inserção de conteúdos dos universos cênicos afro-brasileiros nos currículos de licenciaturas e bacharelados em Teatro” (Dumas, 2023, p. 346). A autora afirma que tal investigação é um modo de “apresentar uma faceta do racismo epistêmico e social que ainda impera nesses espaços de produção e difusão de conhecimento” (Dumas, 2023, p. 346). Acredito que, além dessa faceta, há ainda uma não apontada pela pesquisadora: a operacionalidade da branquitude, visto que, segundo Laborne (2017, p. 103), “o não dito é tão significativo quanto às próprias palavras e os elementos da branquitude estão em operação exatamente no que é silenciado”.

Na mesma direção, Juliana Rosa de Souza (2021), em seu livro, fruto de sua tese de Doutorado, *O Teatro Negro e as dinâmicas do racismo no campo teatral*, em específico no capítulo *O currículo embranquecido nas artes cênicas*, faz uma análise do currículo do curso de graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e dá a ver a invisibilidade de práticas e histórias do teatro negro, em prol de uma saturação de referenciais brancos. Ela conclui que essa organização curricular “colocava os enunciadores, aqueles/as que fizeram ‘história’, como agentes e logo os que não estavam nesse escopo eram tratados como histórias específicas/particulares” (Souza, 2021, p. 39). Há aí mais uma presença da operação da branquitude. Quando aponta o movimento dos enunciadores da história, Souza evidencia o processo de privilégio branco de nomear e organizar a narrativa, colocando-se como perspectiva central dos acontecimentos históricos.

Em seu promissor trabalho de conclusão de curso, *Currículo e questões étnico-raciais nos cursos de Artes Cênicas da UnB: problemáticas, desafios e perspectivas*, Glaucilene Ferreira Soares (2023) analisa o currículo de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, apontando que, mesmo após recente reformulação, este ainda tende à perpetuação do saber branco eurocêntrico como hegemônico para o pensar teatro. Sua análise se detém, tanto nas disciplinas como nas ementas, demonstrando que há uma lacuna no que diz respeito à matriz de conhecimento que foge a essa hegemonia.

Érico José, durante a aula *Artes Cênicas, Decolonialidade e Racismo Epistêmico*[7], no projeto *Artes Cênicas e Universidade: (re)pensamento curricular de*

[7] A aula pode ser acessada através do seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=UXctRpkMtbY&t=2232s. Acesso em: 28 nov. 2024.

intervenções antirracistas, amplia tal discussão ao apresentar um Estado da Arte a respeito de como são tratados os temas do racismo, da decolonialidade e da branquitude no campo das Artes Cênicas. O professor aponta para, inicialmente, uma ausência de implicação racial de sujeitos/as brancos/as no campo, além de uma não efetivação do processo decolonial nele, estando este mais próximo de um simples dizer do que de uma ação efetiva.

A dissertação *Musicenafro Na Escola: Sistematização De Uma Proposta Pedagógica Negrorreferenciada Em Teatro,* de João Victor Soares dos Santos (2021) buscou sistematizar e analisar o plano pedagógico "MUSICENAFRO na escola", uma proposta negrorreferenciada para o ensino de Teatro voltada aos anos iniciais do Ensino Fundamental em Salvador/BA. Buscou-se definir diretrizes teórico-metodológicas inspiradas em saberes socioculturais negros – como a filosofia Ubuntu, a circularidade, a corporeidade e a oralidade – para fundamentar o ensino das Artes Cênicas em diálogo com as relações étnico-raciais no contexto escolar. O argumento sustenta que a articulação entre música, teatro e identidade negra atua como um potente disparador para o trabalho com a cena, facilitando a abordagem de temas como ancestralidade e autoestima. Ao utilizar a música afrobaiana (especialmente o pagode e o samba-reggae) como recurso metodológico, a proposta visa valorizar o protagonismo negro e oferecer uma pedagogia antirracista que integra o ser, o saber e o fazer artístico, contrapondo-se a modelos educacionais eurocêntricos e tecnicistas.

A maioria dessas pesquisas são operacionalizadas por pessoas negras[8], fato que aponta duas questões: primeiro, o trabalho com questões étnico-raciais é realizado, majoritariamente, por pessoas negras, o que reforça uma ideia de que questões relacionadas à raça ou à cultura negrorreferenciada só podem ser trabalhadas por um grupo específico; e, ao mesmo tempo, a contínua falta de implicação de pessoas brancas na reflexão e investigação dos efeitos da racialidade branca. Como afirmam Altemar Di Monteiro e Jennifer Jacomini (2025, p. 141),

> Lamentavelmente, a equivocada interpretação do termo lugar de fala encerra pessoas brancas acríticas em seu confortável silêncio, justificado pela impropriedade de se expressarem em nome de uma experiência de negritude que seu corpo não vivencia, em vez de se pronunciarem a partir da própria experiência de branquitude da qual seu corpo participa.

[8] Este dado é retirado dos próprios trabalhos em que autores e autoras se autodeclararam como pessoas negras.

Diferentemente de outros campos, como o da Educação e da Psicologia, ainda são incipientes os estudos no campo da Pedagogia do Teatro que tomam a branquitude como eixo de investigação. Tal incipiência pode ser lida, possivelmente, como um efeito da tendência à falta de dissenso identificada por Gomes (2022) no campo: a maioria dos trabalhos não tensiona o próprio campo teatral, tomando-o como meio para tensionar ou refletir a branquitude, e não como objeto a ser ele mesmo interrogado a partir dela.

Um dos trabalhos recuperados a respeito da temática de branquitude e pedagogia do teatro foi *A Colisão Com o Vidro: branquitude e a formação de uma arte-educadora no curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia*, de Maria Eduarda Gama Ferreira de Lima, defendido em 2023 e orientado pela Prof. Dra. Mariene Hundertmarck Perobelli. O trabalho teve por objetivo sintetizar as experiências de vida da autora sob a luz da branquitude, no processo de tornar-se arte-educadora. A autora afirma sua racialização como mulher branca e, ao longo do trabalho, implica-se a partir dessa posição.

Minha busca por outros trabalhos que tratassem da temática da branquitude no campo teatral continuou sendo feita periodicamente. Alguns outros trabalhos foram recuperados, como *Branquitude e Educação Antirracista: diários de uma jornada*, Trabalho de Conclusão de Curso, escrito pelas discentes Bruna Nascimento Rugério Silva e Geovana Simões Vieira (2022), do curso de Licenciatura em Arte - Teatro, da Universidade Estadual Paulista, orientado pela Prof. Me. Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira e coorientado pela Prof. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli. O trabalho, a partir de diários de bordo, reflete e analisa as práticas das autoras na tentativa de produzir um ensino de Teatro antirracista, por meio do reconhecimento do privilégio branco.

Ainda no campo das Artes Cênicas, a dissertação *Percursos artetnográficos de uma mulher branca na capoeira angola*, de Lais Alberto Schonhorst (2020), buscou investigar a travessia artetnográfica da autora enquanto mulher branca na Capoeira Angola, articulando memórias pessoais, a historicidade dessa manifestação de matriz afro-brasileira e seu papel como proposta para a formação de atores e atrizes no contexto universitário. A autora defende que a Capoeira Angola atua como um movimento revelador de identidades e um território de resistência estética e política, permitindo que o sujeito branco reconheça e problematize seu lugar de privilégio racial

ao mesmo tempo que acessa uma pedagogia teatral baseada na alteridade, na corporeidade e no resgate de saberes ancestrais afrodiaspóricos

Tomados em conjunto, os trabalhos analisados que tratam da branquitude no campo da Pedagogia do Teatro oferecem contribuições relevantes: evidenciam a presença do racismo nas práticas cênicas e pedagógicas, nomeiam privilégios e assimetrias raciais e buscam, a partir disso, caminhos para uma prática antirracista. Entretanto, a branquitude é compreendida, nesses trabalhos, predominantemente a partir de sua dimensão identitária e de privilégio – ou seja, como algo que pertence ao sujeito branco e que pode, a partir de uma postura crítica, ser reconhecido e combatido. O que não se encontra, de maneira aprofundada, é um questionamento do próprio campo da Pedagogia do Teatro como estrutura que opera e é operada pela branquitude. Os trabalhos mobilizam o teatro como meio para tensionar o racismo, mas não interrogam o campo em si como objeto racializado. É esta distância – entre uma compreensão da branquitude centrada na identidade e uma compreensão dela como dispositivo que atravessa e constitui o próprio fazer teatral – que justifica o recurso a outros referenciais teóricos, como Michel Foucault e Diana Taylor, cujos conceitos de dispositivo e performance permitem deslocar a análise do sujeito branco para as práticas e relações que produzem e sustentam a branquitude no interior do campo.

O que se apresenta, assim, como lacuna para esta tese, tange dois aspectos: primeiro, o interesse por compreender como opera a branquitude nos fazeres cênicos situados em espaços de ensino formais e não formais. Segundo, o interesse em compreender como o próprio fazer teatral está imbricado na e com a branquitude.

A partir dessas duas dimensões, apresento a seguir algumas peças conceituais que auxiliam a organizar e aprofundar tais questões, além de possibilitar um melhor caminhar pelas proposições desta tese.

DISPOSITIVO DE BRANQUITUDE, DISCURSO E PERFORMANCE

Percebo que muitos trabalhos que tensionam questões raciais no campo do Teatro utilizam a palavra branquitude sem, de fato, conceituá-la. Diferentemente de conceitos como racismo e racialidade, que na maioria dos trabalhos possuem um cuidado com a conceituação, branquitude parece ser um termo dado, sem tanto rigor em sua definição. Porém, cabe questionar: o que, de fato, é branquitude?

Antes de partir ao conceito, é importante delimitar que a branquitude começa a ser investigada a partir de um campo de estudos denominado Estudos Críticos da Branquitude (*Critical Whiteness Studies*), que surge na segunda metade do século XX nos Estados Unidos, impulsionado principalmente por intelectuais negros. O interesse desse campo é fazer uma virada analítica nos estudos de raça: em vez de focar nos estudos sobre racismo apenas nas populações negras, começa a investigar o papel dos grupos brancos na produção e sustentação do racismo.

Vale destacar, por sua vez, que, embora o campo se consolide na segunda metade do século XX, diversos pensadores negros já vinham problematizando o lugar e o papel dos grupos brancos nas relações raciais – como é o caso de Guerreiro Ramos (2023) e DuBois (1920).

Os Estudos Críticos da Branquitude chegam ao Brasil na década de 1990, com os trabalhos desenvolvidos pela professora Iray Carone junto a seu grupo de orientandos na pesquisa *A força psicológica do legado social do branqueamento: um estudo sobre a negritude em São Paulo*. Desenvolveram-se, então, diversas pesquisas que tomam o sujeito branco como sujeito investigado, a fim de compreender as dinâmicas específicas produzidas neste e por este grupo nas relações raciais, além de compreender suas percepções a respeito dessas relações. Os resultados das pesquisas deram origem ao livro *Psicologia Social do Racismo* (Carone; Bento, 2016), um marco nos Estudos Críticos da Branquitude no Brasil.

Ao longo dos últimos 20 anos, no Brasil, branquitude foi compreendida a partir de algumas noções: sinônimo de identidade branca (Ware, 2004); sistema de privilégios do grupo branco (Bento, 2002); “pertença étnico-racial atribuída ao branco” (Müller; Cardoso, 2017, p. 13); um sistema de poder que produz privilégios sociais, simbólicos e materiais para pessoas brancas (Schucman, 2014). Ou seja, branquitude é compreendida como um conjunto de práticas e relações que produzem, para sujeitos brancos, um lugar de privilégio social ante pessoas não brancas.

Como afirmam Sueli Carneiro, Ana Paula Lisboa e Lia Vainer Schucman (2023, p. 46), “a branquitude brasileira é esse recebimento, ou seja, você herda, ao nascer, o mundo”. A branquitude é, portanto, uma prática produzida e mantida por um grupo dominante que se toma e se define como universal e padrão de percepção e produção social a partir da marcação de grupos não brancos como outros. Trata-se de uma engenharia criada a partir de – e para a manutenção de – um processo de “construção do outro como não ser como um fundamento do Ser” (Carneiro, 2023).

Além disso, a tradução do termo *whiteness* também foi, nesse período, motivo de disputa. Como aponta Lourenço Cardoso (2017), o termo ganhou, ao longo dos anos, duas traduções que implicaram, em um primeiro momento, a compreensão dos termos como sinônimos e, em seguida, em posições epistemológicas distintas: branquitude e branquidade. Segundo o autor, um marco decisivo para a maior influência do termo branquitude foram os trabalhos de Maria Aparecida Bento, que optaram por esta tradução. Isso foi influente pois “naquela ocasião, os termos não apareciam na literatura científica como distintos, mas como sinônimos” (Cardoso, 2017, p. 46).

É a partir do trabalho de Edith Piza (2005) que as duas denominações passam a operar significados distintos. Nesse trabalho, Piza utiliza branquitude e branquidade de forma equivalente aos termos negritude e negridade. Assim, para Piza, branquidade diz respeito àqueles sujeitos brancos que não refletem sobre sua participação na sustentação do mundo racializado e, por sua vez, racista. Por outro lado, a branquitude diz respeito à postura crítica de sujeitos brancos em relação à sua participação na sustentação do racismo e na proposição de resistência a ele – configurando, assim, uma posição antirracista que possibilitaria ao sujeito branco deslocar-se de sua branquidade. Tal proposição ganha lastro em alguns trabalhos, como o de Camila Moreira (2014), mas se enfraquece ao longo do tempo.

Uma proposição que hoje se mantém forte e à qual este trabalho se alinha é a de Lourenço Cardoso (2008; 2017). Para o pesquisador, não faria sentido a distinção proposta por Piza, visto que, compreendida como uma identidade racial branca em que pesa a vantagem racial, não há como, mesmo a partir de um posicionamento crítico, o sujeito branco deixar de ser lido dentro dessa matriz e, por conseguinte, de usufruir dos privilégios produzidos por ela. Para Cardoso (2017, p. 48),

> [...] o branco crítico antirracista, por exemplo, ao se colocar contra seu benefício racial, não deixa de obter vantagem por ser branco. A construção da identidade branca antirracista é uma tarefa a ser realizada no dia a dia, uma tarefa árdua. Porém, enquanto o racismo persistir, ser branco é vantagem racial em relação ao negro.

No lugar do par branquitude/branquidade, Cardoso (2010; 2017) propõe a ideia de branquitude crítica e branquitude acrítica. A branquitude crítica diz respeito “àquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam 'publicamente' o racismo” (Cardoso, 2017, p. 33). Por sua vez, a branquitude acrítica “diz respeito ao

branco que não possui crítica em relação ao racismo". A distinção proposta pelo pesquisador aponta para a impossibilidade de o branco sair da rede de privilégios produzidos socialmente no contexto da sociedade racista. Assim, o que muda no jogo é a posição que o sujeito branco tem: se crítico ao racismo ou se conivente com ele.

Cabe aqui uma ressalva: há, na proposição conceitual de Cardoso, um perigo. Ao tomar a branquitude como associada a uma identidade, a algo que se pertence, cria-se o risco de uma leitura essencializada, ou seja, de uma compreensão que restringe a branquitude aos indivíduos e à sua identidade.

Lia Vainer Schucman apresenta uma proposição que, a meu ver, recoloca o problema da branquitude na ordem da organização social. Para ela, a branquitude é compreendida como um "constructo de poder" (Schucman; Jesus; Baldraia, 2025, p. 75). Assim,

> [...] ela posiciona os brancos dentro da estrutura nos lugares mais altos da hierarquia social, sem que isso seja visto como privilégio de raça. Há, nesse ponto, uma diferença entre o que é ser branco e o que é a branquitude. A branquitude é o constructo de poder, advindo de quinhentos anos de espoliação, expropriação, colonização dos povos do mundo, indígenas, negros, etc., que traz sobretudo um acúmulo de riqueza econômica, mas que vai desvelar em todas as estruturas de poder [...] (Schucman; Jesus; Baldraia, 2025, p. 75).

O modo como Schucman compreende a branquitude desloca-a de algo centrado na identidade branca – ou seja, encerrado no indivíduo ou em um grupo de indivíduos – para uma engrenagem que produz o social, as relações de poder que organizam a sociedade. Assim, é possível compreendê-la não apenas como uma identidade, mas como uma posição de sujeito.

O branco, como detentor de privilégios, passa, por intermédio dessa proposição, de um fato resultante de uma biologia para uma posição de sujeito produzida por um discurso. A branquitude produz, assim, o sujeito branco. A noção de branquitude como constructo de poder, advinda de relações históricas de dominação e não de uma essência racial, aproxima-se do modo como Michel Foucault compreende a produção dos sujeitos: não como seres dotados de uma identidade originária, mas como efeitos de práticas discursivas e relações de poder situadas historicamente. Com isso, aproximo-me de algumas concepções foucaultianas para a compreensão da branquitude e de sua operacionalidade.

Antes de tudo, é importante destacar o que é compreendido por discurso. Aqui, ele não se reduz ao que se diz nem a um texto produzido por um indivíduo. Para Foucault, o discurso não é meramente um conjunto de enunciações ou uma forma de linguagem, mas um sistema de práticas que produz e delimita o que pode ser dito e conhecido em um determinado contexto histórico. Em *Arqueologia do Saber*, ele define o discurso como “um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” (Foucault, 2014b, p. 66). Assim, os discursos são o que produzem a realidade social em um determinado tempo histórico.

Os discursos são organizados e produzidos por meio de regras que regulam sua aparição, sua circulação e sua recepção. Foucault identifica diversas instâncias e mecanismos que exercem esse controle, tais como instituições, normas disciplinares, categorias de classificação e práticas discursivas específicas, de modo que o discurso opera como uma “exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (Foucault, 2014b, p. 66). Esses mecanismos não apenas definem o que pode ser dito, mas também quem está autorizado a dizer, sob quais condições e com quais efeitos de verdade.

Logo, quem diz e quem faz não é um ser individual; pelo contrário, é um sujeito, um sujeito de discurso. Para Foucault, verdade e sujeito são efeitos produzidos a partir da articulação entre os jogos de regras, mecanismos e estratégias de poder de cada tempo histórico. Desse modo, pensar o sujeito branco como efeito de uma prática discursiva, de determinada historicidade e de determinadas relações de poder significa compreender que este não é, em si mesmo, portador dos sentidos e das agências sociais nas quais opera, mas sim um efeito de um tempo específico em determinadas condições de emergência.

Desse modo, na perspectiva foucaultiana, o discurso está intrinsecamente ligado ao poder. Foucault, ao longo de sua obra, demonstra como os discursos não são neutros, mas produzem subjetividades, normalizam comportamentos e sustentam relações de dominação. Ele propõe que os discursos operam como modos de poder-saber, ou seja, como formas pelas quais o conhecimento e o poder se articulam para regular corpos, instituições e modos de existência. Assim, os sujeitos não são donos de seus discursos; pelo contrário, são produzidos por eles. São os discursos que dizem os sujeitos e suas posições.

Além disso, Foucault aponta para a historicidade dos discursos, ou seja, para a maneira como eles se transformam ao longo do tempo em função de lutas e disputas

de poder. Essas mudanças não ocorrem de maneira linear ou progressiva, mas por meio de rupturas e descontinuidades que marcam as transições entre diferentes regimes discursivos. Como aponta Foucault (2014b, p. 155): “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho”.

Vale destacar, ainda, que a história não é, para Foucault, uma sucessão de acontecimentos. Em sua perspectiva arqueológica, o que interessa, no que diz respeito à história, é identificar regularidades e homogeneidades que organizam os saberes de uma época. Como sintetiza Alfredo Veiga-Neto (2005, p. 58), estudioso da obra foucaultiana, trata-se de “[...] buscar as homogeneidades básicas que estão no fundo de determinada episteme. Essas homogeneidades são regularidades muito específicas [...], que formam uma rede única de necessidades da, na e sobre a qual se engendram [...] os saberes”.

O discurso, como produtor de uma realidade, é compreendido, portanto, como uma prática que cria um determinado limite de verdade. O discurso permite que, por meio da organização de enunciados, determinadas coisas sejam ditas e praticadas em um determinado tempo, ou seja, “o discurso [...] não existe em outra dimensão senão a do real, já que é no campo dos enunciados que toda realidade se manifesta” (Faé, 2004, p. 410). Se ele desempenha essa função, os próprios sujeitos não são donos de seu discurso, mas o contrário: o discurso produz tanto os sujeitos que o poderão enunciar quanto os sujeitos que ele negará. Os discursos são, assim, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2014b, p. 60).

Assim, é a partir das práticas discursivas da branquitude, daquilo que ela faz, agencia e das lutas que trava, que o contexto se torna propício à emergência do sujeito branco e à realização de seus embates de poder. Portanto, não trato da individualidade, isto é, de ações pensadas e executadas por sujeitos como mera expressão de escolhas pessoais. Pelo contrário, atenho-me àquilo que é produzido e sustentado pelo discurso e, consequentemente, pelo dispositivo da branquitude.

Nessa perspectiva, o sujeito do enunciado – ou seja, o sujeito do discurso – não corresponde à primeira pessoa, àquele que diz, mas a “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (Foucault, 2014b, p. 115). Trata-se de uma posição produzida pelo conjunto dos enunciados – como afirma Foucault (2014b, p. 111): “o sujeito do enunciado não está dentro do sintagma

linguístico; [...] um enunciado que não comporta primeira pessoa tem, ainda assim, um sujeito".

Parte central na produção dos discursos são os enunciados. Muitas das definições propostas por Foucault, a respeito do discurso em *A Arqueologia do Saber*, evocam o enunciado como elemento central: o discurso como um "número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de existência" (Foucault, 2014b, p. 90). Entretanto, isolado, o enunciado não operaria um discurso. Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p. 201) argumenta que, para Foucault, "o enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem".

Ou seja, as frases não são enunciados, mas podem contê-los, pois os enunciados estão nas práticas e nos agenciamentos dos limites de inteligibilidade de um campo discursivo. As frases são, de alguma forma, efeitos dos enunciados e possibilitam capturar algo do funcionamento deles. Assim, como sintetiza Fischer (2001, p. 201-202), "não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa 'função' caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente [...], um sujeito [...], um campo associado [...] e uma materialidade específica".

Porém, a branquitude não é apenas um discurso. O discurso é uma de suas dimensões, aquela que produz dois traços importantes para seu funcionamento: o sujeito e seu lugar de privilégio. No entanto, para dar conta de tal funcionamento, a branquitude precisa operacionalizar-se em diversas outras instâncias: institucionais, arquitetônicas, epistemológicas e nos acordos tácitos de uma sociedade. Proponho, então, compreender a branquitude como um dispositivo.

Para Foucault (2013), os dispositivos são sempre dispositivos de poder, produzidos por um conjunto heterogêneo de elementos, resultando na constituição de três processos: a) saberes, b) poderes e c) subjetivação. Nas palavras do filósofo, o dispositivo é

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 2013, p. 364).

Sueli Carneiro (2023, p. 27), em diálogo com o conceito de Foucault, afirma que “ao se constituir, um dispositivo fica disponível para ser operacionalizado em diferentes circunstâncias e momentos, se autorreproduzindo mediante seu preenchimento estratégico”. Ou seja, há um jogo de interesse e poder na operacionalização do dispositivo: seu funcionamento é estratégico à sua manutenção e autorreprodução, que se dá na relação de rede. O dispositivo é uma articulação, uma rede produzida na relação entre elementos diversos e heterogêneos.

Dessa forma, a branquitude é compreendida como um sistema que, por meio da operacionalidade conjunta da racialidade, gera privilégios simbólicos, econômicos, sociais e epistemológicos para o grupo branco, ao mesmo tempo que produz a prática racista como instrumento de opressão contra os grupos não brancos.

Entendida como dispositivo, a branquitude não se limita à identidade e não opera apenas pelas ações individuais. Pelo contrário, é pela organização social em suas múltiplas dimensões que a branquitude, como dispositivo, é produzida. Vale salientar, ainda, que “o dispositivo expressa [...] um objetivo estratégico que atende a uma urgência histórica” (Carneiro, 2023, p. 27). No caso brasileiro, é possível dizer que o objetivo seria sustentar o lugar social dos brancos ao longo do processo de colonização, garantindo o sucesso de sua empreitada para si e para os seus.

Isso significa que ela é engendrada a partir da relação entre instrumentos sociais diversos e heterogêneos (Carneiro; Lisboa; Schucman, 2023). Evidencia-se que, para além de um desejo pessoal, há uma operação do dispositivo que nos atravessa e sobre a qual não temos controle total a partir da individualidade. Daí a necessidade de estarmos sempre atentos aos movimentos do poder, pois, mesmo quando acreditamos não haver agência do dispositivo e de suas organizações, ela pode fazer-se presente. Sendo o discurso um dos elementos constitutivos do dispositivo, ele funciona, nesse caso, “não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito” (Foucault, 2014b, p. 132).

Desse modo, tomar a branquitude como um dispositivo de poder confere a ela um sentido que ultrapassa o indivíduo, ampliando sua compreensão para um sistema complexo que organiza, produz e mantém determinadas relações de poder e saber. A partir dessa proposição, a tese em tela trabalha com uma dimensão específica do enunciado: o campo das práticas.

A perspectiva foucaultiana de discurso e dispositivo convoca, ainda, um modo de compreender as práticas sociais que se aproxima do modo de compreensão proposto pelos Estudos da Performance. Tanto o discurso em Foucault quanto a performance em Taylor operam como práticas que produzem sujeitos e realidades – e não apenas as representam –, o que torna os dois referenciais complementares para a compreensão da branquitude como prática social. A palavra performance muitas vezes é atrelada ao desempenho ou à exibição em um recorte específico de produção ("como aumentar sua performance nos negócios?", "o motor x obteve uma performance melhor que o motor y", "a performance de uma determinada cantora surpreendeu a crítica"), além de estar associada às produções estéticas das Artes da Cena.

Todavia, performance pode ser compreendida como uma prática. Prática que se espraia por diversos campos e, por isso, aproxima-se e se singulariza dependendo de quem fala sobre ela: "[...] não obstante o seu caráter interdisciplinar e indisciplinado, a cada uma dessas áreas correspondem acepções distintas, práticas específicas, noções diversas" (Icle, 2013, p. 10). Um traço que atravessa quase todas as maneiras de se pensar e agir com a performance e nela é a desestabilização, a suspensão do que está aparentemente posto. A esse respeito, de acordo com Diana Taylor e Marcela Fuentes (2011, p. 28), "performance [...] implica simultaneamente um processo, prática, ação, episteme, evento, modo de transmissão, desempenho, realização e meio de intervenção no mundo". Nesse sentido, a performance configura-se como uma prática que sustenta não necessariamente o mundo posto, mas a reflexão sobre ele e a abertura para sua transformação em outro mundo possível.

Para Taylor (2013, p. 27), "as performances funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo o conhecimento, a memória e um sentido de identidade social por meio do que Richard Schechner denomina 'comportamento reiterado'". Desse modo, no dispositivo da branquitude, além da marca inscrita no fenótipo do corpo, as performances desempenham um papel crucial ao circular nos e entre os corpos por meio de suas práticas. Explico-me: mais do que aquilo que é capturado pela visão – a cor do corpo, os traços que esse corpo carrega –, as performances da branquitude transferem entre os grupos o conhecimento que sustenta o privilégio branco. Transferem e auxiliam na constituição da identidade social que sustenta a lógica do privilégio branco. Ou seja, as performances da branquitude são aquilo que, a meu ver, auxilia sua perpetuação e penetração em

grupos e corpos não brancos. É por meio de atos de transferência vitais que a branquitude sustenta-se para além da identidade, operando como uma prática.

A partir de uma perspectiva cultural, podemos compreender a performance como prática social e como um modo de enquadrar e analisar uma diversidade de ações, sejam elas artísticas, rituais ou cotidianas (Schechner, 2006). A respeito da performance como prática social, Richard Schechner (2006, p. 28) afirma que se trata de um modo de produção dos sujeitos em uma sociedade. Nas palavras dele, “[...] performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam estórias”.

O pensador compreende performances como condutas restauradas, visto que os modos de agir socialmente não são apartados de uma complexa rede constituída histórica e coletivamente – ou seja, há um processo de aprender a ser que é sempre repetição de um modo já existente. Vale dizer que o caráter de repetição dessas condutas não se dá como cópia ou de maneira passiva: sempre há algo da estrutura que se mantém, mas sempre algo pode também se atualizar. A esse respeito, ele diz:

> Performances são feitas de porções de conduta restaurada, mas cada performance é diferente de qualquer outra. Primeiro, determinadas porções de condutas podem ser recombinadas em um número sem fim de variações. Segundo, nenhum evento consegue copiar exatamente outro evento (Schechner, 2006, p. 30).

Há, nessa concepção de performance, uma relação paradoxal, mas produtiva, que mantém a cultura viva e dinâmica: uma relação que se volta aos caminhos já percorridos ao mesmo tempo que sustenta a possibilidade de abertura de novos caminhos.

Isso não significa, porém, que todas as práticas são performances, mas sim que podem ser vistas como performances. Para Schechner (2006, p. 30), “[...] tratar qualquer objeto, trabalho, ou produto ‘enquanto’ performance – uma pintura, um livro, um sapato, ou qualquer coisa que seja – quer dizer investigar o que o objeto faz, como interage com outros objetos e seres, e como se relaciona com eles”.

Tal concepção implica dizer que as práticas culturais e o modo como os grupos se organizam e agem socialmente não são dados naturais, mas produzidos a partir de estruturas que se organizam a partir de crenças, ideias, ideais e modos de estar-sendo de um determinado grupo. Percebê-las como performance é, portanto,

perceber o modo como operam, como se relacionam e o que produzem socialmente – e de que modo o fazem:

> [...] a performance também constitui a lente metodológica que permite que pesquisadores analisem eventos como performances. Obediência cívica, resistência, cidadania, gênero, etnicidade e identidade sexual, por exemplo, são ensaiados e performatizados diariamente na esfera pública. Entender esses itens como performances sugere que a performance também funciona como uma epistemologia. A prática incorporada, juntamente com outras práticas culturais associadas a elas, oferece um modo de conhecer (Taylor, 2013, p. 27).

Sendo produzidas historicamente, as práticas sociais não estão isentas de reflexão, transformação e fricção. Analisar práticas como performances é reconhecer, assim como nas condutas restauradas, que há um movimento paradoxal envolvido em sua agência: de resistência e de transformação.

Nesse contexto, acredito ser necessário vasculhar as malhas histórico-discursivas desse campo para compreender de que maneira nele se enunciam, a partir de um quadro discursivo forjado e sustentado pela violência racial e colonial, ancorado em uma ideia de modernidade, verdades de um tempo que voltam a se enunciar no presente, já que há “discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, transformam ou falam deles, discursos que permanecem através de sua atualização” (Faé, 2004, p. 411).

Acredito, a partir dessa perspectiva, ser necessário estranhar o teatro e sua historiografia – que geralmente pouco diz de alguns povos e de algumas práticas, em contraponto à abundância a respeito de outras – e reinserir o teatro na formação social do Brasil, a fim de compreender de que maneira ele participa da agência e da resistência de determinadas práticas discursivas. Isso coloca, para este momento do argumento, uma pergunta necessária: de que modo a prática teatral participa da formação do discurso racial no Brasil?

É reconhecendo essa relação histórica que tomo como necessário analisar o teatro imbricado à formação brasileira, por compreender que, como aponta Augusto Boal, trata-se de um fazer “necessariamente político”. Por ser político, é “uma arma muito eficiente. [...] Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação” (Boal, 2013, p. 13). Desse modo, o teatro não foge da complexa contradição de formação do país: ele não se forja apenas como resistência, mas é atravessado também pela cilada daquilo que, muitas vezes, pretende combater.

METODOLOGIA

Esta tese inspira-se metodologicamente no arsenal da arqueogenealogia foucaultiana. Além disso, alinho-me também à perspectiva teórico-metodológica dos Estudos da Performance.

Não ignoro a tensão que essa escolha carrega: uma tese que questiona a branquitude e seus efeitos coloniais no campo da Pedagogia do Teatro inspirada, metodologicamente, em referenciais brancos e provenientes de países colonizadores. Assumo essa tensão sem pretender dissolvê-la. Foucault e Taylor fazem parte dos referenciais que me constituem como pesquisador, excluí-los não resolveria a contradição, apenas a silenciaria. O que busco, ao longo do trabalho, é tensioná-los com pensadores e pensadoras negros/as brasileiros/as, como Sueli Carneiro, Lourenço Cardoso e Abdias do Nascimento no campo das Ciências Sociais e Alexandra Dumas, Altemar Di Monteiro, Edilaine Machado, Leda Maria Martins e Érico José, no campo das Artes Cênicas por exemplo, de modo que nenhum referencial opere sozinho como lócus da verdade, mas que o próprio encontro entre eles produza fricção analítica. Trata-se, portanto, de uma escolha metodológica que não pretende ser neutra, mas que se quer consciente de seus limites e comprometida com o tensionamento daquilo que mobiliza.

Para Foucault, a arqueologia é compreendida como um processo de análise da história que não busca fazê-la de maneira linear ou blocada. Pelo contrário, busca fazer tal processo a partir de correlações. Assim, a arqueologia funciona como uma “análise dos nascimentos surdos” (Foucault, 2014b, p. 168). O que interessa à arqueologia é compreender, dar a ver, os percursos pelos quais um determinado objeto pôde existir, ser falado de tal maneira em um determinado momento histórico. Para isso, contudo, a arqueologia não toma a história como uma sequência linear de acontecimentos. O autor a compreende, antes, como uma conflituosa e turbulenta luta de forças (Foucault, 2014b). De maneira que a arqueologia

> [...] não incita à busca de nenhum começo; não associa a análise a nenhuma exploração ou sondagem geológica. Ele designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte (Foucault, 2014b, p. 161).

Ou seja, o que está em jogo não é a reconstituição de uma origem, mas a descrição das condições que tornaram possível que certos enunciados existissem e funcionassem de determinada maneira.

Central para a arqueologia é o conceito de enunciado – que não equivale à frase ou à proposição, mas designa a função que faz com que um conjunto de signos exista como discurso, relacionando-se a outros enunciados em uma formação discursiva (Foucault, 2014b). Para operacionalizar a análise arqueológica, o filósofo propõe o trabalho com arquivos. Contudo, o termo não tem em sua teoria o significado corrente. Em vez de um acúmulo de materiais, para Foucault (2014b) o arquivo é o que dá sustentação à existência e permanência de um discurso, de seus enunciados. Significa dizer que, no contexto das práticas discursivas, os arquivos são os "sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos [...] e coisas" (Foucault, 2014b, p. 157).

A análise arqueológica compara, tensiona, põe em prisma formações discursivas diversas e que apresentam contradições. Ou seja, não é uma sequência linear, mas é a investigação, desde a contradição, de como aquilo pode ser aquilo e não outra coisa. "O estudo arqueológico está sempre no plural: ele se exerce em uma multiplicidade de registros; percorre interstícios e desvios" (Foucault, 2014b, p. 192).

Se a arqueologia se ocupa dos discursos e de suas condições de possibilidade, a genealogia, por sua vez, desloca o olhar para as relações de poder que atravessam e produzem esses discursos. Inspirada na concepção nietzschiana de *Herkunft* e *Entstehung* – proveniência e emergência –, a genealogia foucaultiana recusa a busca por origens puras ou essências invariáveis. Segundo o autor, compreende-se na genealogia que "atrás das coisas há algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas" (Foucault, 2013, p. 58).

Assim, ela investiga os acidentes, as inversões e as lutas que fizeram com que determinadas verdades, sujeitos e práticas se constituíssem como tais (Foucault, 2013). Trata-se, portanto, de uma história do presente: não interessa explicar o passado por si mesmo, mas compreender como certas configurações históricas tornaram possível aquilo que hoje se apresenta como natural ou inevitável. Trata-se de um demorar-se nos acontecimentos:

> [...] para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreita-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde eles desempenharam papéis distintos; e até definir o ponto de sua lacuna, o momento em que eles não aconteceram (Foucault, 2013, p. 55).

A genealogia opera, assim, na superfície dos acontecimentos, atenta às descontinuidades, às rupturas e aos jogos de força que atravessam os corpos e as instituições. Para Foucault (2024), o poder não é algo que se possui ou que emana de um centro único, mas uma rede de relações que circula, que produz saberes e que se exerce em práticas concretas. É nesse sentido que arqueologia e genealogia não se opõem, mas se articulam: enquanto a primeira analisa as formações discursivas e seus regimes de enunciação, a segunda interroga as condições históricas e os mecanismos de poder-saber que sustentam e transformam esses discursos ao longo do tempo.

A junção dessas duas perspectivas – denominada por alguns comentadores de *arqueogenealogia* – permite, portanto, uma análise ao mesmo tempo sincrônica e diacrônica: sincrônica, na medida em que descreve a regularidade e a dispersão dos discursos em um dado momento; diacrônica, na medida em que rastreia as proveniências e emergências que os tornaram possíveis. É com esse duplo movimento metodológico que esta tese se propõe a analisar seu objeto, sem recair em explicações causais lineares ou em narrativas teleológicas, mas permanecendo atenta às tensões, contradições e lutas que constituem historicamente o campo investigado.

Para a composição do arquivo analisado, foram produzidas quatro entrevistas, realizado o acompanhamento de doze aulas, duas de cada professor/a e recolhidos momentos da prática pedagógica do próprio pesquisador. Inicialmente, meu interesse era trabalhar apenas com professores/as brancos, pois minha leitura a respeito de branquitude ainda estava muito ancorada numa perspectiva da identidade e não do dispositivo. Entretanto, o próprio campo me fez refletir sobre tal escolha, visto que alguns/mas professores/as brancos/as e algumas escolas não aceitaram participar da pesquisa.

É importante salientar aqui que minha intenção com esses procedimentos metodológicos foi identificar, com as entrevistas e conversas informais, enunciados

que se relacionassem com o dispositivo de branquitude e, com a observação das aulas e os relatos de práticas pedagógicas, busquei identificar as linhas de visibilidade do dispositivo de branquitude, porquanto “as linhas de força retificam as curvas de visibilidade e os regimes de enunciabilidade, delineiam suas formas, delimitam seus trajetos, traçando os caminhos que os dois irão percorrer (e de que maneira poderão manifestar sua existência)” (Marcello, 2004, p. 204).

Assim, configurei minha proposta para a) professores/as licenciados/as em Teatro ou Artes Cênicas; b) professores/as que trabalham com Teatro na escola; c) professores/as efetivos/as. A permanência do critério de professores efetivos se deu por serem professores estáveis nas escolas, diferentemente de professores/as temporários/as que poderiam, durante o acompanhamento de aula, serem *devolvidos*, ou seja, perderem a carga na escola em que estavam.

Desse modo, dez professores/as participaram da pesquisa, entre entrevistas e acompanhamentos, além de minhas próprias práticas pedagógicas no decorrer dos anos de 2022 a 2026. Todos os/as participantes da pesquisa e instituições assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Os/as professores/as trabalham em três instituições: Escola Parque 210 da Asa Norte, Escola Parque 308 da Asa Sul e Centro de Ensino Fundamental 01, no Guará.

A participação de cada professor/a é apresentada no quadro a seguir e se organiza entre entrevista, acompanhamento de aulas, conversas informais e relatos de práticas pedagógicas. A heterogeneidade dos modos de produção de dados dá-se também pela compreensão da complexidade de uma formação discursiva, já que “o estudo arqueológico está sempre no plural: ele se exerce em uma multiplicidade de registros; percorre interstícios e desvios” (Foucault, 2014b, p. 192).

Vale destacar que a declaração racial de cada participante se deu por autodeclaração durante a relação tecida no campo empírico[9].

[9] Os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade das pessoas participantes.

Nome	Entrevista	Acompanhamento de aulas	Conversas informais	Relatos de prática pedagógica	Autodelcaração
Helena	X				Branca
Beatriz	X				Branca
Luísa	X				Branca
Clara	X				Branca
Marina		X	X		Branca
Felipe		X	X		Negro
Gabriel		X			Negro
Camila		X	X		Negra
Rafael		X	X		Negro
Daniel		X	X		Negro
Igor (Pesquisador)				X	Branco

Quadro 1 – Modalidade de participação dos/as professores/as na pesquisa e sua autodeclaração.
Fonte: Elaboração do autor (2026).

A pluralidade na produção dos dados mostra “[...] o entrecruzamento entre relações necessariamente sucessivas e outras que não o são”, pois a “arqueologia demarca os *vetores temporais de variação*” (Foucault, 2014, p. 205, grifos do autor).

As quatro entrevistas foram realizadas entre agosto e outubro de 2024 e constituem o momento piloto da pesquisa, razão pela qual os critérios de seleção diferem dos adotados posteriormente para o acompanhamento de aulas. Para essa etapa inicial, os critérios foram: a) professores/as efetivos/as da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; b) professores/as que atuassem nas Escolas Parque; c) professores/as brancos/as.

O contato com os/as possíveis entrevistados/as se deu a partir de uma rede de contato com colegas da Pós-Graduação e de grupos de *WhatsApp* voltados a docentes de Artes do Distrito Federal.

Entrei em contato inicialmente com seis pessoas indicadas. O contato foi realizado a partir do *WhatsApp*, com a seguinte mensagem:

Bom dia, [Nome da Pessoa]. Como vai? Chamo-me Igor e consegui seu contato através do/a [Nome da pessoa que indicou]. Sou doutorando em Artes Cênicas na UnB e pesquiso relações étnico-raciais no ensino de Teatro, em específico o recorte da branquitude. Para o campo empírico, estou realizando em um primeiro momento algumas entrevistas com professores e professoras das escolas parque para compreender um pouco a trajetória de formação e de trabalho. Gostaria de saber se você tem interesse e disponibilidade para uma entrevista. Ela pode acontecer de forma online, caso prefira.

Realizei, nesse primeiro movimento da pesquisa, entrevistas semiestruturadas com quatro professoras. Fiz a escolha por entrevistas semiestruturadas por acreditar que nesse formato tenho eixos condutores, mas permaneço aberto ao próprio movimento do que a pessoa entrevistada oferta como resposta. Como aponta Jean-Claude Kaufmann (2011, p. 79-80), “[p]ara atingir as informações essenciais, o pesquisador deve se aproximar, de fato, do estilo da conversa sem se deixar levar por uma verdadeira conversa: a entrevista é um trabalho exigindo um esforço constante”.

Vale aqui destacar que durante as entrevistas senti um grande incômodo ao tocar diretamente nos assuntos que envolviam branquitude. Em alguma medida, sentia naquele momento que explicitar tal questão convocava a mim e as pessoas entrevistadas a olharmos diretamente para nossas práticas e trajetórias e, então, tomar partido, refletir sobre elas. Senti em alguns momentos que esse incômodo também atravessava algumas respostas, a partir de pausas, de mudanças de tonalidade de voz, assim como um tensionamento corporal. Isso principalmente em momentos que as perguntas direcionavam para algum tópico que ainda não havia sido refletido diretamente, em outros momentos e/ou espaços, pelas participantes.

Porém tal incômodo não impossibilitou o diálogo sobre os tópicos abordados. Ademais, ele não diz respeito à postura dos/as professores/as ante as demandas raciais. Todos/as, cada uma a seu modo, demonstraram estar atentos/as ao debate, mesmo que algumas nuances do debate, principalmente quando envolvia o posicionamento de pessoas brancas, ainda não fossem profundamente refletidas.

Isso coloca uma questão metodológica e ética central para este trabalho: de que modo as falas e práticas dos/as professores/as são aqui compreendidas? É preciso ser claro a esse respeito. As enunciações produzidas pelos/as professores/as – seja nas entrevistas, seja nas aulas acompanhadas – não são tomadas como expressões de uma culpa individual, como se o racismo fosse um atributo de determinada pessoa. Pelo contrário, cada fala, cada gesto, cada escolha pedagógica é compreendida aqui como a enunciação de um enunciado maior, que antecede o sujeito que o enuncia. O/a professor/a, ao falar ou agir, ocupa uma posição num campo discursivo que o/a atravessa e o/a constitui – e é esse campo, e não o indivíduo, que esta tese se propõe a analisar.

Isso não significa, contudo, apagar a dimensão da agência. Significa reconhecer que o racismo não está isolado numa performance específica, nem encerrado na intenção de um sujeito particular: ele está disperso numa estrutura que

nos compõe a todos/as, inclusive àqueles/as que fazem um esforço consciente de não o reproduzir. Falar isso não é absolver ninguém, inclusive a mim mesmo. Sou também professor e branco, também sou atravessado pelo dispositivo de branquitude em minhas práticas, como narro na trajetória que abre esta introdução. É exatamente por isso que compreendo que culpabilizar o/a professor/a – ou o/a estudante branco/a – seria, paradoxalmente, mais um efeito do dispositivo de branquitude: individualizaria o que é estrutural, localizaria o que é disperso e desviaria o olhar do que de fato esta tese pretende analisar. O que está em jogo não é quem é racista, mas como o racismo opera – e como, ainda assim, é possível agir.

As entrevistas aconteceram de forma remota, por intermédio da plataforma *Google Meet*. Tiveram entre 1h20 e 1h40. Foram gravadas em formato de áudio e posteriormente transcritas com o auxílio da Inteligência Artificial *TurboScribe*. Após a transcrição, fez-se um trabalho de edição e verificação da transcrição com o áudio original.

As professoras têm uma trajetória plural na Secretaria de Educação. Algumas atuam há mais de 15 anos, outras entraram nos últimos cinco anos. O que as conecta é que todas possuem Pós-Graduação: uma doutora, duas mestras e uma doutoranda.

As professoras Beatriz e Clara são formadas em Artes Cênicas, licenciatura pela Universidade de Brasília. Já a professora Helena também é licenciada em Artes Cênicas pela UnB, e a professora Luísa licenciou-se na Faculdade Dulcina de Moraes. À época da pesquisa, duas delas atuavam na Escola Parque 308 Sul, localizada na Asa Sul, e as outras duas na Escola Parque 210 Norte, localizada na Asa Norte.

Ambas as escolas fazem parte do projeto educacional idealizado por Anísio Teixeira na década de 1960, no contexto de criação de Brasília. Essas escolas são centros educacionais complementares, integradas às superquadras da capital, com atividades artísticas, esportivas e culturais em tempo integral, formando um sistema pioneiro de educação em tempo integral articulado com a escola regular[10].

Localizadas na região central da capital do país, as duas escolas atendem um público heterogêneo. A Escola Parque 308 Sul atende estudantes da Escola Classe 308 Sul e Jardim de Infância 308 Sul. Em seu Plano Político-Pedagógico (PPP), é informado que

[10] Para aprofundamento no contexto histórico das Escolas Parque, recomendo o trabalho de Cleber Xavier (2017), *Escola Parque: Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil*.

> [...] a comunidade atendida por nossa Unidade Escolar têm por sua grande maioria, o equivalente a 80% de crianças moradoras de cidades satélites, das quais os pais e responsáveis trabalham nas proximidades do plano piloto. Um quantitativo equivalente a 20% da comunidade escolar atendida é moradora do plano piloto (Distrito Federal, 2023, p. 32)

O Plano Político-Pedagógico da escola não apresenta relação de identificação racial dos/as estudantes. No processo de observação de aulas, porém, pude notar que há uma diversidade étnico-racial na composição da comunidade escolar.

Não há informações específicas das Regiões Administrativas atendidas, contudo, ao consultar o PPP das escolas atendidas pela Escola Parque, consegui identificar tais regiões, visto que atendem aos/às mesmos/as estudantes.

A Escola Parque 210 Norte atende crianças matriculadas na Escola Classe 411 Norte e 405 Norte, Escola Classe Aspalha e Escola Classe da Vila da RCG. No Projeto Político-Pedagógico da escola, há a seguinte informação sobre o público atendido:

> A realidade sociocultural e econômica das famílias atendidas apresenta diferenças consideráveis entre as quatro escolas. Atendemos estudantes que levantam cedo por morar em regiões do entorno do DF e devido a necessidade de seus familiares virem trabalhar no plano estudam em escolas próximas ao trabalho dos pais. Estudantes que vivem em vulnerabilidade social, estudantes pertencentes a comunidades indígenas[11].[...] Ainda é possível dizer a partir dos dados coletados pelos questionários diagnósticos que alguns dos nossos estudantes vivem em regiões do DF que constam como lugares de vulnerabilidade social Codeplan (2021). Isso significa dizer que as condições de trabalho, moradia e acesso a serviços públicos são mais precários comparadas a outras regiões. Nesse caso, o atendimento da Rede Integradora é positivo, uma vez que oferta alimentação adequada aos estudantes, acesso a experiências formativas diversificadas, bem como acesso a formação cultural (Distrito Federal, 2025, p. 16-17).

Não há no PPP, porém, um detalhamento do perfil étnico-racial referente aos/às estudantes. No processo do acompanhamento das aulas pude perceber uma predominância de estudantes negro/as, além da presença, como já citado no documento, de estudantes indígenas.

A seguir apresento um mapa com a representação do local das escolas e das regiões que elas atendem:

[11] Estudantes da etnia Guajajara (Distrito Federal, 2025, p. 24).



Figura 1 – Mapa referente à escola Parque 210/211 Norte e as Regiões Administrativas Atendidas.
Fonte: Elaboração do Pesquisador com auxílio do *Chat GPT* (2026).



Figura 2 – Mapa referente à escola Parque 308 Sul e as Regiões Administrativas Atendidas.
Fonte: Elaboração do Pesquisador com auxílio do *Chat GPT* (2026).

Já o acompanhamento das aulas passou por um longo processo de negociação com as escolas. Iniciei o processo pós-qualificação, em abril de 2025. Nesse momento

do campo empírico, as professoras entrevistadas haviam trocado de instituições, logo, não tive uma ponte direta com as escolas.

Busquei inicialmente cinco Escolas Parque[12] via *e-mail* e ligação telefônica. Destas, nenhuma me respondeu ao *e-mail* e apenas uma aceitou, via ligação, agendar uma reunião para alinhamento. Com a baixa devolutiva, decidi ir pessoalmente a cada uma das escolas. Com isso, consegui conversar com as equipes pedagógicas de mais uma escola, uma delas prontamente acolheu a proposta e agendou uma reunião com os/as professores/as de Teatro. A outra solicitou, primeiro, que eu organizasse com os professores as datas e horários. Uma das escolas, porém, ao saber a temática da pesquisa, impediu a continuidade de contato e, por seguinte, o acompanhamento de aulas. Coincidentemente, as duas escolas eram aquelas nas quais as professoras entrevistadas haviam trabalhado.

Assim, em todas as escolas que se mostraram disponíveis, conversei com os/as professores/as, explicando o que seriam as observações e quais eram os objetivos da pesquisa, além de fornecer uma carta de apresentação para ser entregue à escola contendo os dados de dia e horário combinados com cada professor/a.

Nessas duas escolas, consegui dialogar com sete professores/as – dois/duas na Escola Parque 308 Sul e cinco na Escola Parque 210/211 Norte. Um dos professores não aceitou participar da pesquisa de imediato, e uma das professoras cancelou no dia marcado, algumas horas antes, e não se mostrou disponível para remarcar.

Assim, precisei ampliar o escopo de busca. Retomei, então, a busca pelos contatos com colegas e grupos de *WhatsApp*. Cheguei ao contato do professor Daniel, que prontamente se disponibilizou para participar. Ele trabalhava, à época, no Centro de Ensino Fundamental 01, localizado na Região Administrativa Guará, ministrando a disciplina Artes e, no período de acompanhamento de suas aulas, estava trabalhando especificamente Teatro.

Os/as professores/as que participaram do acompanhamento de aulas têm formações diversas, sendo todos/as licenciados/as em Artes Cênicas ou Teatro por universidades públicas brasileiras, e um deles cursava, à época, o Mestrado profissional. Na Escola Parque 308 Sul, um/a deles/as é também Bacharel em Artes Cênicas.

---

[12] A preferência inicial por Escolas Parque se deu por tais escolas garantirem o ensino contínuo de Teatro.

Na Escola Parque 210 Norte e no Centro de Ensino Fundamental 01 do Guará, a equipe de gestão teve, antes de eu entrar em sala para acompanhar as aulas, uma reunião para compreender os objetivos da pesquisa. Assim, nessa reunião foram apresentados os elementos estruturais, além de ser entregue uma carta de apresentação e a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Após esse trâmite, comecei a observação das aulas. A maioria delas ocorreu no período matutino e foram organizadas da seguinte forma:

Professor	**Dia**	**Turma**	**Duração**	**Turno**
Daniel	03/11/2025	8° e 9° anos	4h por dia	Matutino
	05/11/2025			
Camila	06/10/2025	3° ano	3h40 por dia	Matutino
	08/10/2025	5° ano		
Rafael	28/10/2025	3° ano	3h40 por dia	Matutino
	30/10/2025	5° ano		
Felipe	30/09/2025	1° e 3° anos	4h (2h por turma)	Vespertino
	02/10/2025			
Marina	08/09/2025	1° e 3° anos	4h (2h por turma)	Matutino
	10/09/2025			
Gabriel	29/09/2025	3° e 5° anos	4h (2h por turma)	Matutino
	01/10/2025			

Quadro 2 – Disposição de dias, horários e turmas observadas.
Fonte: Elaboração do pesquisador (2026).

No que diz respeito ao registro das aulas, como acompanhei duas aulas de cada professor/a, optei por não registrar momentos das aulas em fotografia ou vídeo. Isso porque, todas as vezes que pegava o celular, imediatamente os/as estudantes mudavam a postura e a atenção e logo perguntavam se eu estava tirando foto. Com isso, notei que o registro fotográfico poderia incidir negativamente na observação das aulas.

É importante salientar que os/as estudantes influenciaram a todo momento o modo de percepção e minha entrada no campo. Partilho a perspectiva de Taylor (2013), ao compreender o campo como um espaço vivencial. No início, fiquei sentado nas aulas, apenas observando, até que, em uma das turmas do professor Gabriel, uma das crianças me provoca: *você só vai ficar sentado, professor?* É aí que percebo: não estava ali apenas para observar, mas há o convite para vivenciar o território. Colocar meu corpo para jogo. Assim,

> [...] a crença de antropólogos como Geertz de que 'fazer antropologia é como procurar ler [...] um manuscrito - estrangeiro, descolorido, cheio de elipses' e que a cultura é um 'documento performatizado' vai contra os princípios dos estudos da performance, que insistem na participação e reação ativas de todos. Estamos todos presentes nesse quadro, somos todos atores sociais em nossos dramas sobrepostos, limítrofes, litigiosos (Taylor, 2013, p. 40).

Mais à frente, Taylor acrescenta a ideia de roteiro. Para ela, "o roteiro – 'um sumário ou esboço de uma peça, que dá informações sobre as cenas, situações etc.', como a performance, nunca significa pela primeira vez" (Taylor, 2013, p. 60). Ou seja, o roteiro é sempre atualização de algo já existente – assim como os enunciados de um dispositivo, que se repetem e se transformam sem jamais inaugurar um sentido absolutamente novo.

Taylor (2013, p. 61) amplia essa noção ao afirmar que "o roteiro inclui aspectos bem teorizados na análise literária, como narrativa e enredo, mas exige também que se preste atenção aos milieux e comportamentos corporais como gestos, atitude e tom, que não se reduzem à linguagem. Simultaneamente montagem e ação, os roteiros moldam e ativam os dramas sociais". Essa dimensão é central para a perspectiva metodológica desta tese: ao compreender o campo como roteiro, torno-me capaz de estar à altura da complexidade do acontecimento ao vivo. Não se trata mais de pensar a prática como texto, mas como ação, como partícipe de um acontecimento social.

Isso significa que tudo que compõe a aula integra a análise: mais do que o dito, a tecitura de reações, afecções, pausas e silêncios; o timbre da voz, o modo de dizer, a forma pela qual um corpo encontra o outro. O agir mesmo do discurso.

É dessa forma que tal perspectiva se relaciona com a noção foucaultiana de discurso, que não se reduz ao dito, mas abarca as práticas, o que me permite compreender que minha presença no campo não era exterior ao acontecimento, mas

já instaurava e atualizava determinados roteiros. Como conclui Taylor (2013, p. 65), “o roteiro força-nos a nos situar em relação a ele; como participantes, espectadores ou testemunhas, precisamos ‘estar lá’, como parte do ato de transferência. Portanto, o roteiro impede certo tipo de distanciamento”. Colocar meu corpo em jogo foi, portanto, não apenas uma escolha metodológica, mas um reconhecimento de que a pesquisa já me implicava antes mesmo de eu perceber.

Busquei observar, mais do que o que era feito, como as relações se davam. Como os/as estudantes se relacionavam com as atividades propostas? Como se relacionavam com professores/as? E comigo? Acredito que observar o processo me possibilitou captar nuances de relação que possibilitaram a espessura analítica que constitui a tese.

Desse modo, o registro das aulas se deu a partir de registros em cadernos de campo. Em cada aula, eu realizava dois momentos de registros: o primeiro, no momento do intervalo, em que conseguia ficar sozinho; o segundo, logo após a finalização das aulas. Isso permitiu que eu registrasse detalhes importantes de cada aula. Em muitos momentos fiz também registros após esses dois períodos, visto que algumas reflexões e conexões aconteciam após um tempo do acompanhamento. Os registros foram, posteriormente, transcritos em documento de *Word*. A respeito do registro de minha prática pedagógica, também o empreendi em um Caderno de Campo, transcrito posteriormente em um documento de *Word*. Assim, esse registro, concomitante ao trabalho de campo, revela que eu estava em estado de observação de mim mesmo ao longo da pesquisa.

A análise dos dados que compuseram o arquivo passou pelas seguintes etapas: primeiro, leituras de cada entrevista e de cada bloco de registro de aula. Com essas leituras iniciais tentei identificar pontos de contato e de divergência. Em seguida, realizei uma nova fase de leituras, buscando responder algumas questões inspiradas no sentido atribuído por Foucault à análise arqueológica.

Para o filósofo, a arqueologia tem cinco tarefas: a) mostrar os isomorfismos arqueológicos; b) definir o modelo arqueológico de cada formação; c) mostrar como conceitos diferentes ocupam uma posição análoga; d) indicar as defasagens arqueológicas; e) estabelecer as correlações arqueológicas (Foucault, 2014b, p. 197). Assim, a segunda fase de leituras buscou responder ao seguinte bloco de questões:

- Como o dispositivo de branquitude organiza um campo de possibilidades para as ações, discursos e práticas observadas?

- Quais efeitos de verdade, de normalização e de subjetivação são produzidos pela operação do dispositivo de branquitude nas aulas investigadas?
- Como as relações de poder que compõem o dispositivo de branquitude orientam, limitam ou possibilitam determinadas práticas pedagógicas e performativas?

Após essa etapa, consegui organizar o material a partir de categorias de análise, sendo elas: a) discurso; b) imagem; c) gesto e, por fim, d) contraconduta. Busquei nelas perceber quais argumentos sustentam e dão a ver as discursividades identificadas. Cada categoria funciona como lente analítica para observar determinados modos de relação de poder/saber identificados no funcionamento do arquivo. Não busquei, porém, produzir uma linearidade de leitura, mas sustentar em cada categoria seu funcionamento, permitindo-me operar com as discursividades que a compõem.

Ao longo do processo de pesquisa e escrita desta tese, foram utilizados recursos de inteligência artificial generativa, em especial *ChatGPT* e *Claude*, como ferramentas auxiliares para revisão textual, aprimoramento da clareza da escrita, criação de imagens e verificação da coerência e da sequência argumentativa. Também foi empregado o *NotebookLM* como instrumento de organização das leituras, sistematização bibliográfica e apoio ao gerenciamento do material de pesquisa. Ressalta-se, contudo, que todas as análises, interpretações, argumentos e decisões autorais são de responsabilidade do pesquisador. Ademais, a versão final do texto foi submetida à revisão realizada por um profissional humano, com vistas ao refinamento linguístico e editorial do manuscrito.

Cabe ainda mais uma nota metodológica a respeito do material empírico mobilizado ao longo dos capítulos. Em alguns momentos, determinadas cenas coletadas em campo serão retomadas em mais de um capítulo. Essa reutilização responde a uma necessidade analítica: cada capítulo ilumina o mesmo acontecimento a partir de uma chave conceitual distinta, de modo que a cena retorna não como repetição, mas como novo objeto. Assim como um prisma que decompõe a luz conforme o ângulo de incidência, o mesmo gesto, a mesma fala ou a mesma situação cênica pode revelar, sob diferentes perspectivas teóricas, camadas distintas do funcionamento do dispositivo de branquitude. Esse procedimento reflete a compreensão, central a esta pesquisa, de que a realidade empírica é sempre mais densa do que qualquer categoria analítica isolada é capaz de capturar.

Acredito ser importante salientar que, ao longo do trabalho, algumas contradições serão apontadas diante da literatura corrente no campo. Isso porque o campo empírico revela que o teatro, em diversas situações, opera de maneira distinta – e por vezes oposta – ao que a Pedagogia do Teatro tende a defender: em vez de produzir resistência, transformação ou humanização, as práticas cênicas podem reatualizar o racismo e o privilégio branco. Tais contradições não são tomadas aqui como falhas ou exceções, mas como parte constitutiva do funcionamento do dispositivo de branquitude, logo, como objeto central desta análise.

Entretanto, afirmo duas coisas ante elas: primeiro, esse é um dos efeitos do processo arquegenealógico. Como aponta Foucault, "[a] análise arqueológica compara, tensiona, põe em prisma formações discursivas diversas e que apresentam contradições. Ou seja, não é uma sequência linear, mas é a investigação, desde a contradição, de como aquilo pode ser aquilo e não outra coisa" (Foucault, 2014b, p. 192), ou seja, a contradição, para essa perspectiva teórico-metodológica, é parte fundante da constituição histórica e necessária para sua análise.

Segundo, as contradições expostas não diminuem, a meu ver, as potencialidades do fazer cênico em espaços de ensino. Pelo contrário, tais contradições convocam a nós, trabalhadores e trabalhadoras das práticas cênicas, a nos implicarmos cada vez mais na densidade de nosso tempo, não tomando nossa prática como exterior ao tempo em que se vive, mas como produto e tensionadora desse tempo. E isso, na esteira do pensamento foucaultiano, é essencial para o próprio exercício do poder e da liberdade. Para o filósofo:

> O poder só se exerce sobre 'sujeitos livres', e enquanto são 'livres' – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se. Aí onde as determinações são saturadas não há relação de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física de obrigação), mas justamente quando ele pode deslocar-se e, no limite, escapar. Não há, pois, um face a face de poder e de liberdade, com uma relação de exclusão entre eles (por toda parte onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo, a liberdade vai aparecer como condição de existência do poder (Foucault, 2014b, p. 134).

Quiçá as contradições, concordâncias e desvios demonstrados e acionados ao longo desta tese possam ser uma pequena pedra lançada no lago do pensamento da Pedagogia do Teatro, e que produza pequenos, mas ainda movimentos de dissenso.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Como dito anteriormente, a análise produziu quatro eixos organizadores da tese: discurso, imagem, gesto e contraconduta. Cada um dos eixos mobiliza um foco de análise diante das discursividades percebidas no decorrer do processo de trabalho com o arquivo. Os eixos organizam, ainda, cada um, um capítulo da tese. Apresento-os a seguir detalhadamente.

No primeiro capítulo, *Discurso Pedagógico-Racializante: alguns enunciados da branquitude na Pedagogia do Teatro*, sustento o argumento de que as práticas de teatro na Educação Básica brasileira são constituídas por um conjunto de enunciados que, operando no interior de relações de poder/saber, ensinam e perpetuam como verdade os padrões de racialização e o privilégio branco. Para desenvolver esse argumento, o capítulo articula análise histórica e material empírico de campo, demonstrando como o discurso pedagógico-racializante não é um fenômeno recente, mas possui condições de emergência que remontam à colonialidade, em específico ao teatro jesuítico como instrumento de assujeitamento dos povos originários e ao Conservatório Dramático Brasileiro como dispositivo de interdição das representações raciais críticas no século XIX.

A partir daí, o capítulo avança em quatro movimentos analíticos complementares: apresento o conceito de *discurso pedagógico-racializante* e procuro demonstrar como ele organiza as práticas teatrais escolares contemporâneas; examino o enunciado segundo o qual *o teatro implica transformações*, revelando como essa promessa opera de forma radicalmente assimétrica entre sujeitos brancos e negros, impondo aos últimos a incorporação de uma matriz epistêmica branca como condição de validade; analiso o enunciado de que *em teatro não se trata sobre qualquer assunto*, evidenciando os mecanismos de interdição, históricos e atuais, que excluem saberes e performances negras do espaço legítimo da prática cênica escolar; e proponho, por fim, a noção de *pedagogia da transparência*, pela qual a branquitude se naturaliza como universal e não racializada, tornando as tensões raciais invisíveis ou ilegíveis nas aulas de teatro.

No segundo capítulo, *Corpo, Imagem e Colonialidade da Imaginação no Ensino de Teatro: imagens performadas e o dispositivo de branquitude*, sustento que, nas aulas de Teatro estudadas, as imagens produzidas pelo e no corpo não representam as relações raciais de poder, mas as fazem existir em ato; constituem-se, assim, como

o principal mecanismo de operacionalidade do dispositivo de branquitude no espaço pedagógico cênico. Ao aprofundar, no plano corporal e imagético, os enunciados do discurso pedagógico-racializante identificados no capítulo anterior, este capítulo demonstra que o privilégio branco não se transmite apenas por vias discursivas explícitas, mas se inscreve nos gestos, nas escolhas cênicas e no imaginário dos/as estudantes.

Para construir esse argumento, percorro três movimentos analíticos complementares: examino como as imagens corporais operam o epistemicídio ao regular quais corpos podem ser reconhecidos como sujeitos legítimos de saber, revelando que a negação da negritude alcança não apenas os conhecimentos formais, mas a própria percepção dos corpos como referência estética e epistêmica; analiso como os estereótipos raciais se corporificam em profecias autorrealizadoras que, sem precisar ser enunciadas, distribuem naturalmente posições de protagonismo e subalternidade entre estudantes brancos e negros nas criações cênicas; e argumento, por fim, que esse processo é sustentado por uma colonialidade do imaginário que, intensificada pelas redes sociais, estreita os limites do inteligível e do possível na sala de aula de teatro.

No terceiro capítulo, *Dimensão Performativa dos Gestos em Performances da Branquitude: privilégios raciais e exclusões nas práticas cênicas escolares*, sustento que, nas relações estabelecidas durante as práticas teatrais escolares, os gestos produzidos pelas performances de branquitude carregam uma dimensão performativa que cria sentidos sobre o ser branco e o ser negro, sustentando o privilégio branco e excluindo as performances não brancas.

Ao investigar a escala micropolítica dos gestos cotidianos em sala de aula (aquela que, por operar aquém da palavra, mais facilmente escapa à captura crítica), aprofundo, no plano das interações interpessoais e corporais, o discurso pedagógico-racializante identificado nos capítulos anteriores. Para tanto, o capítulo começa por propor uma revisão teórica: em vez de compreender a branquitude como algo que se “expressa” a partir de uma interioridade, articulo-a, a partir de Bryan Keith Alexander, Giorgio Agamben e Marcelo de Andrade Pereira, como performance cujos gestos produzem efeitos reais sobre a constituição subjetiva dos envolvidos.

Esse fundamento teórico sustenta a análise de dois enunciados gestuais centrais: o gesto de assepsia praticado por crianças brancas ante colegas negros, cuja historicidade remonta às articulações entre pureza racial, higiene e eugenia no

Brasil, e o gesto de cuidado assimétrico acionado quando o privilégio branco é perturbado, em contraste com a ausência desse mesmo acolhimento dirigido às crianças negras em situações de violência racial.

O capítulo encerra demonstrando como esses gestos impactam a autoimagem das crianças negras, produzindo uma cisão entre esquema corporal e imagem de si, ao mesmo tempo que as crianças brancas naturalizam o protagonismo como direito próprio, contribuindo assim para evidenciar que o dispositivo de branquitude opera também naquilo que não se diz, mas se faz.

Por fim, o quarto capítulo, *Ginga, Abandono e Circularidade: performances de contraconduta ante o dispositivo de branquitude*, representa a contraface propositiva da tese: volto-me aqui para as fissuras e os pontos de resistência que emergem no interior das próprias práticas pedagógicas teatrais. O argumento central é que o dispositivo de branquitude é tensionado por contracondutas, compreendidas, a partir de Michel Foucault, como práticas que reorganizam os modos de condução sem pretender uma ruptura total, que, ao modularem as formas de ser e de conduzir nas aulas de Teatro, produzem zonas instáveis de negociação com as hierarquias raciais.

Para tanto, o capítulo articula a noção foucaultiana de contraconduta à noção de práticas incorporadas de Diana Taylor, compreendendo as resistências identificadas no campo como performances situadas, precárias e contingentes, e não como atos de grande recusa ou fórmulas reproduzíveis de antirracismo. Três princípios analíticos emergem dessa articulação: a *ginga*, que nomeia a estratégia de espera atenta e descapturação mobilizada por estudantes negros ao regularem sua própria exposição no espaço da aula; o *abandonar-se para não abandonar*, que descreve o gesto docente de renunciar à posição de único detentor do saber, abrindo espaço para a cocriação e para a circulação da voz pedagógica; e a *circularidade*, que desloca o protagonismo individual, motor da lógica competitiva e do pacto narcísico da branquitude, para uma construção coletiva ancorada na necessidade constitutiva do outro.

Ao propor esses três princípios, o capítulo não encerra a tese com uma resposta, mas com um convite: o de que a transformação das relações raciais no ensino de Teatro passa por uma atenção às complexas dinâmicas do cotidiano pedagógico, às hesitações, aos desvios e às reconfigurações que tornam possível, ainda que provisoriamente, outras formas de estar em relação.

Nas considerações finais, retomo os objetivos e a trajetória percorrida ao longo da tese, demonstrando de que modo cada capítulo contribuiu para sustentar o argumento de que a branquitude se operacionaliza em aulas de Teatro a partir de práticas situadas – discursivas, imagéticas, gestuais e de resistência – que constituem o que aqui se nomeia como performances de branquitude.

Mais do que uma síntese conclusiva, esse movimento final busca evidenciar a coerência do percurso analítico, dos enunciados discursivos às imagens corporais, dos gestos performativos às contracondutas. É também o momento de responder, de forma situada, à pergunta que orienta esta tese: de que maneira a branquitude produz, em relação às práticas cênicas, modos de fazer e se relacionar em aulas de Teatro? O que a análise demonstra é que as performances de branquitude, em aulas de Teatro, atualizam um discurso pedagógico-racializante e fazem funcionar modos de se praticar teatro que reproduzem a organização racializada da sociedade brasileira, não como efeito de intenções individuais, mas como operação de um dispositivo que atravessa corpos, gestos, imagens e discursos. Ao mesmo tempo, o campo empírico revela que esse dispositivo não opera sem resistência: as contracondutas identificadas demonstram que outros modos de fazer e se relacionar são possíveis, ainda que precários e contingentes.

A tese, portanto, não se encerra em respostas definitivas, mas se prolonga nas perguntas que o próprio campo continua a colocar, e na aposta de que nomeá-las já é, em si, um gesto político.

1 DISCURSO PEDAGÓGICO-RACIALIZANTE: ALGUNS ENUNCIADOS DA BRANQUITUDE NA PEDAGOGIA DO TEATRO

É preciso relembrar: o Brasil, em sua origem, foi produzido a partir da marca colonial e da violência racial. Tais elementos não são resquícios de uma história findada, já que a história, como aponta Michel Foucault (2014b), não é uma sucessão de acontecimentos, mas sim uma luta de forças, uma agência complexa das redes de poder, assim, “a história que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido” (Foucault, 2013, p. 41). No contexto desta pesquisa, isso significa afirmar, portanto, que, no contexto brasileiro, o racismo, a colonialidade e a branquitude compõem um conjunto de práticas que historicamente, entre embates e resistências, auxiliam a sustentar um determinado quadro discursivo.

Na constituição discursiva do Brasil, não são exteriores ou ausentes as práticas teatrais. As práticas teatrais presentes no desenrolar histórico do país são reconhecidas ou negadas como válidas, a partir dos limites operados pelo discurso. É por intermédio de práticas discursivas, forjadas nas relações de poder/saber, que são demarcadas as possibilidades de reconhecimento e utilização do teatro.

Interessa-me neste capítulo investigar qual discurso operacionaliza as práticas pedagógico-performativas em aulas de Teatro na Educação Básica. Isso, pois compreendo que, quando chega ao Brasil um determinado modo de fazer teatro, este já chega intencionalmente pensado para ensinar um modo de ser a partir do jugo do outro como distante desse ideal de ser (Alves-Brito; Pinheiro, 2024). Mesmo não sendo utilizado dentro de um constructo da educação formal, fato que só acontecerá oficialmente a partir da segunda metade do século XX, como afirmam Ingrid Koudela e Arão Paranaguá de Santana (2013, p. 446), há uma tradição que remonta essa relação “aos primórdios da colonização, quando os padres da Companhia de Jesus utilizaram didaticamente a arte dramática visando à catequese”. Assim, o que esse conjunto de práticas produz como saber?

Ora, se feito por gente, em sua estruturação são impressas as complexidades e contradições desses agentes; em uma perspectiva foucaultiana, é impresso nessa rede o conjunto de saber/poder que produz o sujeito. Desse modo, o teatro não estaria no exterior da rede de saber/poder, funcionando apenas como um *modo de resistência* ao que é produzido na operação dessa rede, ao invés disso faz parte dos intensos embates que a movimentam.

Defendo ao longo do capítulo que, na Educação Básica, a prática do teatro tem suas condições de emergência a partir de um discurso pedagógico-racializante, compreendido aqui como um conjunto de enunciados que, por intermédio das disciplinas escolares, logo, também por intermédio das práticas teatrais, ensinam, sustentam e perpetuam como verdade[13] os padrões de racialização, e a sustentação do privilégio branco. Acredito que esse discurso não é específico à prática teatral na escola. Entretanto, penso que a especificidade dele no Ensino de Teatro se dá por um conjunto de enunciados produzidos a partir de uma matriz corporal que possibilita a emergência da prática teatral na escola. Esse conjunto de enunciados diz respeito às possibilidades de constituição, percepção e reconhecimento de performances que são incitadas ou excluídas no fazer teatral na escola.

Para a investigação em tela, partirei do campo empírico. Buscarei evidenciar de que maneira a branquitude orquestra modos de se praticar e compreender o teatro na Educação Básica. Logo, de que maneira a branquitude atua no discurso teatral nessa etapa da Educação. Escolho dois acontecimentos de momentos históricos distintos para aprofundar a argumentação: a prática do teatro proposta pelos Jesuítas, no período colonial; e a atuação censória do Conservatório Dramático no período escravocrata, em específico no Rio de Janeiro, durante algumas décadas do século XIX. Escolho-os por compreender que neles existem enunciados que sustentam uma determinada prática teatral que se aproxima do ato de ensinar. Tal ato está circunscrito aos modos de enquadrar o sujeito a partir de uma determinada organização social.

Para essa empreitada, divido o capítulo em quatro partes. Cada parte diz respeito à análise de um enunciado do discurso pedagógico-racializante. Na primeira, *Discurso pedagógico-racializante,* desenvolvo a ideia desse discurso, apresentando como, a partir do campo empírico e dois acontecimentos históricos, no discurso da Pedagogia do Teatro, atrelado à Educação, estão em operação os marcadores *pedagógico* e *racializante*. O objetivo desse tópico é apresentar o discurso pedagógico-racializante e demonstrar como, na prática do teatro na escola, há uma dimensão pedagógica, associada ao movimento de enquadramento, e uma dimensão

[13] Ao longo da tese, *verdade* é compreendida a partir do proposto por Michel Foucault (2013). Para o filósofo, a verdade não é exterior às relações de poder, desse modo ela não funciona na lógica verdadeiro falso, como o real e a mentira. Pelo contrário, a verdade é entendida como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Foucault, 2013, p. 53). Desse modo, em um quadro discursivo existem regimes de verdade, sua “política geral de verdade” (Foucault, 2013, p. 52).

racializante, associada a uma compreensão da raça como organizadora social e de produção da verdade. Nesses dois movimentos, a branquitude já se apresenta como elemento fundante, enunciando-se como “aquilo que é o objeto de desejo” (Foucault, 2014a, p. 10), objeto que produz um lócus verdadeiro baseado nas práticas performativas dos colonizadores brancos, em detrimento da subalternização e/ou exclusão de práticas performativas dos não brancos. Cria-se, assim, uma prática pedagógica dividida entre aqueles que ditam o verdadeiro e aqueles que precisam se submeter a tal regime, sendo o teatro uma ferramenta que *ensina* esse regime de verdade.

Na segunda parte, *O teatro implica transformações*, parto desse enunciado, que é recorrente no discurso da Pedagogia do Teatro e aparece, como demonstrado na seção anterior, nas falas das professoras. Entretanto, ao aproximá-lo do funcionamento do dispositivo de branquitude, o que se revela não é uma transformação no sentido emancipatório do termo – uma abertura para o novo, para o diverso –, mas uma operação de assimilação. Assimilação compreendida como o processo pelo qual sujeitos e práticas não hegemônicas são compelidos a se adequar a um modelo que se pretende universal, sem que essa universalidade seja nomeada ou questionada como tal. Não se trata, portanto, de transformar o sujeito em algo diferente, mas de fazê-lo caber no cânone da branquitude. Se, por um lado, o discurso da Pedagogia do Teatro traz uma promessa de transformar os sujeitos, tal transformação funciona de maneira diferente para sujeitos brancos e não brancos. Ambos passam pelo processo de introjeção da cultura branca dominante, entretanto, a partir de lugares diferentes: os sujeitos brancos, como partícipes da Zona do Ser (Fanon, 2020)[14], produzem performances culturais baseadas em saberes que os confirmam como sujeitos do discurso; já os sujeitos negros precisam negar, na relação com tais performances, aquilo que os afirma como sujeitos negros. São inscritos, assim, na perspectiva de transformação: transformação de suas performances para aproximar-se e apreender performances de branquitude em prol do branqueamento.

---

[14] Vale destacar que essa ideia de zona do ser e zona do não ser não funciona de maneira dual, como uma passagem do não ser para o ser. Ela é múltipla e dentro de uma mesma zona, há produção de zonas de ser e não ser. De acordo com Joaze Bernardino-Costa (2016, p. 508), “Zona do ser e zona do não-ser é uma divisão maniqueísta imposta pelo colonialismo. Embora o olhar imperial queira produzir cada uma dessas zonas como homogêneas, para Fanon nenhuma delas é homogênea. Entre os não-seres, inferiorizados pela cultura imperial, há uma outra divisão: entre sub-humanos e não-humanos. O antilhano é um sub-humano, que luta por ser reconhecido pelo ser superior, habitante da zona do ser. Mas o antilhano também produz um não-ser inferior a ele, o africano. O primeiro ficará envergonhado quando confundido com senegaleses, por exemplo”.

Na sequência, na terceira parte, *Em teatro não se trata sobre qualquer assunto,* argumento que, durante a prática teatral, a branquitude se enuncia a partir da interdição do saber negro e de sua cultura; da interdição da conscientização racial do branco como sujeito racializado, produzindo, assim, um processo de validação dos saberes brancos como lugar privilegiado e validado socialmente, reforçando as assimetrias raciais e fortalecendo o lugar de privilégio simbólico branco.

Por fim, em *O teatro produz uma pedagogia da transparência*, argumento que o espaço da prática cênica é preenchido por um véu da transparência. Esse véu, que faz transparente a "figura ontológica" do branco (Silva, 2022, p. 24), constrói um espaço que interdita tanto o saber sobre o negro, na prática do teatro, como o reconhecimento, por parte dos sujeitos brancos, dos tensionamentos raciais que acontecem durante o jogo cênico. Desse modo, mesmo que tensionamentos raciais se façam presentes durante as aulas, dificilmente são capturados pelos participantes brancos como raciais, sendo que estes também não se inserem criticamente como sujeitos relacionais desses tensionamentos.

1.1 DISCURSO PEDAGÓGICO-RACIALIZANTE

Nesta seção, argumento sobre o modo pelo qual a prática teatral na escola está atravessada pelo discurso pedagógico-racializante. Talvez a relação entre teatro e pedagogia seja mais próxima do/a leitor/a, visto que "por estar o teatro tão vinculado à história da humanidade, não é de se espantar que seu potencial educativo tenha sido explorado desde a Antiguidade" (Hansted; Gohn, 2013, p. 200). Sobre esse potencial, as autoras exemplificam essa relação na Grécia e Roma antigas, sendo compreendida em Atenas pelas "representações teatrais [que serviam] como veículo de transmissão de conhecimento e constituírem o único prazer literário de que o povo dispunha" e, na Roma Antiga, pelo teatro "apresentar propósitos educacionais, desde que transmitisse lições morais" (Hansted; Gohn, 2013, p. 200). Assim, seja para a transmissão de um conhecimento ou de lições morais, o teatro desempenha historicamente um papel pedagógico.

Essas duas dimensões são retomadas ao longo do tempo. Em Stanislávski e sua sistematização para o fazer teatral, por exemplo, delineia-se a prática desse como formador e transmissor do conhecimento sobre seu fazer a partir da perspectiva do ator, desenvolvendo assim, a partir de um certo *ethos* pedagógico, uma ética para a

prática, ou, como afirma Gilberto Icle (2010, p. 34), “[...] a ética stanislavskiana: a atenção a si, ao corpo, ao universo interior, à disciplina, ao companheiro, ao conjunto da obra teatral, implica uma transformação de si, contudo, com a finalidade de melhor exercitar a função de ator”.

Os Jesuítas também anteviam, no trabalho com o teatro, à sua maneira, uma possibilidade de *transformação*: “o intento de dominação com o propósito evidente de conversão dos indígenas” (Dumas, 2023, p. 3). Ou seja, diferentemente da proposta de Stanislávski, segundo a qual, na leitura e interpretação de Icle, proporcionar-se-ia uma possibilidade de “cuidado de si” (Icle, 2010), os Jesuítas propunham, com o teatro, uma prática de assujeitamento. Mesmo que de maneiras diferentes, em ambos os casos o teatro desempenha um papel pedagógico. Entretanto, um movimento que talvez seja “quase invisível ao olhar” (Foucault, 2014a, p. 4) é o fato de que, para alcançar o *objetivo transformador,* o *Teatro não pode ensinar qualquer coisa*.

Na companhia de Foucault, compreendo que o objeto do discurso só pode dizer, ensinar ou fazer aquilo que siga a lógica interna do próprio discurso, e é nos embates entre poder/saber que essa lógica se mantém ou se transforma, visto que “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (Fischer, 2001, p. 200). Ao partir dessa compreensão, o que o teatro ensina, seja na Grécia Antiga, na prática de Stanislávski ou no Teatro Jesuítico em solos brasileiros, não é nem aleatório e nem escolhido por um desejo individual, mas segue uma lógica produzida em uma dinâmica de poder/saber que possibilitou sua emergência.

No Brasil, a condição de emergência da prática cênica, atrelada à pedagogia, ou seja, a sua possibilidade de educabilidade, está relacionada à condição colonial. Nesse período histórico, o teatro foi utilizado como instrumento pedagógico para a dominação. Não se utilizando de violência física, os autos jesuíticos tinham o dever de “levar a fé e os mandamentos religiosos à audiência, num vínculo ameno e agradável” (Magaldi, 2004, p. 16). Esse vínculo, agradável aos olhos dos Jesuítas e dos colonizadores, dava-se a partir de uma ordem de “adaptar o catolicismo à cultura local - adequando termos e conceitos à realidade do lugar” (Schwarcz; Starling, 2018, p. 42). Tal adaptação forçada encontra caminhos, tanto na linguagem, com o uso de diferentes idiomas, incluindo o tupi-guarani, quanto no uso, já existente entre os povos

originários, do canto e da dança, ou seja, as práticas culturais desses povos foram vistas como uma abertura para viabilizar o intento colonial:

> A tradição teatral jesuítica encontrou no gosto dos índios [indígenas][15] pela dança e pelo canto um solo fértil e os religiosos passaram a se valer dos hábitos e costumes dos silvícolas – máscaras, arte plumária, instrumentos musicais primitivos – para as suas produções com finalidades catequéticas (Silva; Alves, 2010, p. 4).

Assim, ao se depararem com a cultura dos povos originários, os Jesuítas perceberam a grande influência que a música e a dança, por exemplo, exerciam sobre essas pessoas.

Mesmo que não fossem utilizados da mesma forma que os colonizadores, tais elementos da cultura foram cooptados pelo teatro jesuítico como estratégia de aproximação para a catequização. Segundo Magaldi (2004, p. 16), “os índios [indígenas] eram sensíveis à música e à dança, e a mistura das várias artes atuava sobre o espectador com vigoroso impacto”. O teatro ganha, portanto, um caráter pedagógico que se efetiva a partir dos usos da criatividade[16] para a introjeção da cultura dos colonizadores pelos povos originários, sendo a cultura desses povos subalternizada.

As práticas culturais dos povos originários são violentamente destituídas de seus sentidos e passam a operar a partir da lógica das práticas dos colonizadores, já que, sob o

> [...] olhar do colonizador, os gestos e ritmos dos tupis que dançam e cantam já não significavam movimentos próprios de fieis cumprindo sua ação coletiva e sacral (que é o sentido do termo *liturgia*), mas aparecem como resultado de poderes violentos de espíritos maus que rondam e tentam os membros da tribo (Bosi, 1992, p. 73, grifos do autor).

Ou seja, percebe-se uma certa aproximação, uma possibilidade de relação a partir do fazer performativo, contudo tal aproximação descarta a matriz de sentido

---

[15] Em muitos materiais consultados, os autores e autoras ainda empregavam o termo “índio” para se referir aos povos originários. Compreendendo a problemática do termo, ao longo do texto, sempre que uma citação utilizar tal terminologia, será acrescido entre colchetes o termo indígena.

[16] Vale destacar que o teatro, nessa época, também era utilizado em solos europeus como prática pedagógica (Hansted; Gohn, 2013). Entretanto, de modo diferente. Lá o intento era o reforço da própria cultura e religião. Ou seja, o teatro praticado desse modo servia ao interesse de fortalecer um elo cultural que aqui compreendo como um modo de fortalecer o estatuto de soberania branca, logo, de seu lugar de privilégio social.

original, visto que, ao se depararem com tais fazeres, os colonizadores jesuítas não fazem um esforço centrífugo para compreendê-los, mas empreendem, ao contrário, uma força centrípeta, imprimindo assim uma leitura a partir de sua perspectiva de mundo: “tendo como objetivo doutrinar os ‘conquistados’ em suas crenças e valores religiosos, os colonizadores portugueses valeram-se das línguas, expressões espetaculares e elementos de representatividade simbólica, dos indígenas e negros, para persuadi-los a se converterem à doutrina católica” (Lima, 2015, p. 96). Mantém-se, assim, uma certa proximidade com a forma, mas o sentido ontológico atribuído pelos indígenas é esvaziado, para ser preenchido pelo sentido de uma ontologia colonizadora.

O retorno ao contexto colonial não se dá aqui como a busca de um marco zero da história, para encontrar pontos de apoio em nível do sentido, que justifiquem o presente. Pelo contrário. Sendo a história, como apontado anteriormente, um resultado das relações de poder, o que intento aqui é a tentativa de exercitar a constituição de uma “ontologia do presente” (Veiga-Neto, 2005), ou seja, um exercício que parta “dos acontecimentos para explicar como se inventaram esses pontos de apoio” (Veiga-Neto, 2005, p. 69). A partir desse breve cenário, qual operação pedagógica o Teatro executa no âmbito educacional brasileiro?

Notei, ao longo das entrevistas, algumas enunciações que me permitiram antever certa formação discursiva. A seguir, apresento um trecho da entrevista com a professora Helena. Perguntei-a se ela percebe alguma mudança nos/as estudantes ao longo das aulas de Teatro, se há mudança no modo como eles agem e se relacionam. Eis que ela diz: *“eu percebo. Mesmo as turmas mais difíceis no final do ano já estão mais legais de se trabalhar, de fazer jogos, jogos cooperativos principalmente. [Jogos] de expressão*”[17] (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a Professora Helena. [2/2024]).

Antes de adentrar a análise, é necessário retomar um posicionamento ético-metodológico já enunciado: as falas e práticas dos/as professores/as que compõem este arquivo não são tomadas como expressões de culpa ou de má intenção individual. Ao analisá-las, não estou avaliando o/a professor/a, mas o discurso que o/a atravessa – os enunciados que, independentemente da vontade de quem os enuncia,

[17] Alguns trechos das falas serão, ao longo do texto, reutilizados, visto seu potencial para a análise de diferentes questões abordadas no decorrer da tese.

organizam e sustentam determinadas práticas pedagógicas. O/a professor/a, nessa perspectiva, ocupa uma posição num campo discursivo mais amplo, racialmente organizado, que antecede e ultrapassa sua singularidade. O que está em análise, portanto, é a conjuntura, ou seja, o funcionamento do dispositivo de branquitude no interior das práticas teatrais em espaços de ensino, e não a pessoa que, muitas vezes sem perceber, atualiza-o.

A professora aponta para a percepção de que a prática do teatro gera mudança na postura dos/as estudantes ao longo do ano letivo. A mudança está na passagem de turmas mais agitadas para mais calmas, tornando-se assim mais “legais de trabalhar”. Um dos fatores que a professora atribui, a respeito dessa passagem, está relacionado ao trabalho realizado com os jogos. Ou seja, ao realizar, ao longo do ano, uma gama de jogos teatrais, mais incorporada estará nos/as estudantes a lógica atribuída ao bom estudante.

Na entrevista com a professora Luísa, também percebo esse movimento. Ao narrar uma experiência de montagem cênica com os/as estudantes, ela compartilha: “*Vocês querem apresentar para outros colegas verem, pra escola inteira? Ah, quero, quero, quero. Aí eu ensaiei com eles algumas vezes. E eles fizeram super bem. Ninguém pôs nenhum tipo de obstáculo*” (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a Professora Luísa. [2/2024]).

A apresentação foi feita, na avaliação da professora, “super bem”, por ninguém ter posto nenhum tipo de obstáculo. Ou seja, um dos critérios para o êxito desse trabalho foi a falta de obstáculos. É atribuído também ao ensaio o resultado alcançado. Dois critérios que também indicam para um bom comportamento, ao bom estudante.

Os dois excertos de entrevista evidenciam um ponto da operação pedagógica no Teatro, a partir do funcionamento do discurso pedagógico-racializante: a incorporação de determinados comportamentos, segundo a prática do teatro, atribuindo-lhes adjetivos positivos.

Cabe, porém, um questionamento: o que leva tais crianças a serem difíceis de lidar? Acredito ser relevante tal questão visto o contexto da escola. As crianças recebidas lá estão, majoritariamente, em uma situação de vulnerabilidade social. Isso implica tanto uma vulnerabilidade econômica como de acesso e garantia de direitos.

O professor Felipe, que também trabalha nessa escola, traz uma fala, em uma conversa durante o período de observação, que acredito ser muito relevante:

Quando eu cheguei aqui, me assustei com como as crianças são difíceis. Mas aí, acompanhando o dia a dia, fui compreendendo que é quase inevitável elas serem assim. A realidade delas é muito difícil. Veja, a [diz o nome da estudante], tem ficado muito violenta nos últimos tempos. Aí conversando com ela, e eles contam muita coisa, descobri que o irmão e o primo estão presos. A mãe precisa trabalhar muito, então ela fica muito tempo sozinha com os outros irmãos. Sabendo disso, a gente vai compreendendo a reação deles aqui [na escola]. Aí a gente vai tentando, dia a dia, mostrar uma outra realidade pra eles. Mas é difícil (Caderno de campo do pesquisador. Aula do professor Felipe. [2/2025]).

Com a leitura dos excertos e o trecho da fala do professor Marcello, o que percebo é um enunciado forte ao sistema capitalista: a responsabilização da realidade de vulnerabilidade é dos indivíduos e não de um complexo jogo de poder de uma determinada organização social. Assim, a rebeldia ou dificuldade dos/as estudantes não é lida como um problema sistemático e sintomático da manutenção de uma determinada discursividade, mas sim como um desvio a ser corrigido. Como aponta Sara Figueiredo (2025, p. 135-136), a partir de sua leitura de Maria Souza Patto,

> [...] tendo em vista a escola como instrumento de manutenção da desigualdade, a escola pública tende a ser desvalorizada e subfinanciada, o que resulta em condições precárias de trabalho de toda a equipe da instituição, priorizando a normatização da criança e adolescente para o mercado de trabalho e naturalizando o 'fracasso escolar' de determinados grupos sociais, reforçando a lógica individualista (culpabilização do aluno e sua família) e se eximindo das responsabilidades institucionais. As principais formas de culpabilização dos alunos e suas famílias são apresentados para a autora como: psicologização do fracasso escolar; 'carência afetiva' - culpabilização da família; patologização; falta de esforço individual; diferenças culturais como déficits individuais. Tais condutas geram os constantes encaminhamentos para serviços de saúde ou classes especiais, sem aprofundar as raízes do fracasso escolar e as limitações da instituição.

No contexto da pesquisa, por intermédio da prática teatral, os maus alunos teriam a possibilidade de passarem a bons alunos, assim como a avaliação das situações cênicas se dá pela incorporação de determinados modos de se fazer teatro, sem contrapô-los. Essa passagem e essa avaliação se constroem a partir de uma matriz de saber muito bem definida, que, como apresentarei ao longo do capítulo, privilegia conhecimentos e práticas brancas em detrimento de não brancas. Além disso, sustenta a individualidade à relação complexa e em rede que tal sintomática apresenta.

Vale retomar aqui o posicionamento já enunciado: a leitura que os/as professores/as fazem dessa estudante – como alguém que "dá trabalho" – não é tomada como expressão de uma postura racista individual, mas como efeito de um enunciado mais amplo, que organiza a percepção de determinados corpos como

problemáticos. É o discurso que fala através do/a sujeito professor/a, e não o contrário. É justamente por isso que o gesto da professora Camila, ao questionar essa leitura, é tão significativo, pois ele evidencia que o enunciado pode ser interrompido, ainda que provisoriamente.

Em contramão à ideia de dificuldade em trabalhar com tais crianças, pode-se apontar a uma insubmissão frente ao modo de funcionamento social que os enquadra como rebeldes. A professora Camila tece um importante comentário a esse respeito:

Tenho uma estudante que todos os professores dizem que dá muito trabalho. Ela é a única estudante negra, negra retinta das turmas. Percebi, quando ela foi minha aluna, que as outras crianças excluem ela deliberadamente. Toda vez que ela tenta se enturmar, ninguém quer fazer as atividades com ela. A última briga que ela teve na minha sala foi com uma menina branca que chamou ela de feia, falou do cabelo dela. E aí ela reagiu, começou a gritar com essa menina e quase saíram no tapa. Foram pra coordenação e tudo. Aí fiquei pensando comigo, será que ela é mesmo difícil? Será? (Caderno de campo do pesquisador. Aula da professora Camila. [2/2025].).

O que é lido pela maioria dos professores como uma atitude que dá trabalho, é questionado pela professora Camila. A insubmissão é lida como um modo de resistência e, como aponta Rafaela Paixão (2023 p. 44-45),

> [...] há uma forma de insubmissão expressa pelas crianças em seus diferentes tempos de vida, de diversos modos. Chamamos de insubmissão a expressão de recusa diante da lei ou norma externa, a posição de questionamento diante da negativa do adulto, a experimentação da realidade a partir do teste de limites e/ou por meio das brincadeiras e tantas outras oposições que a criança forja no meio em que vive.

As práticas operadas para esses fins operam, ainda, uma racialização do saber: no brevíssimo excerto, exemplificado pelo modo de produção da apresentação, o teatro é produzido pelos ensaios repetidos, pelo respeito ao que foi ensaiado sem serem colocados obstáculos, por uma apresentação para um público de espectadores.

Essa perspectiva pedagógica do Teatro – uma certa passagem do mau para o bom – pode ser apreendida em momentos mais remotos da relação entre teatro e pedagogia no país.

Encontro aí um ponto de contato histórico. A passagem do mau aluno para o bom está no cerne da prática colonial. Para os jesuítas, os indígenas tinham más

práticas que os afastavam do divino, devendo assim incorporar práticas católicas para serem *salvos*, serem *bons selvagens* (Magaldi, 2004).

Essa homogeneidade de regularidade forma “uma rede única de necessidades na, da e sobre a qual se engendram as percepções e os conhecimentos, os saberes, enfim” (Veiga-Neto, 2005, p. 58). Ou seja, tal homogeneidade é uma das que criam saberes coloniais, produzindo assim posições de sujeição e assujeitamento, posições de *eu* e de *outro* historicamente exercidas e atualizadas.

Ao articular tal ponto com o fazer contemporâneo do ensino de Teatro, compreendo que a promessa do discurso teatral, a partir da virada efetivada no século XIX, sendo Stanislávski um de seus precursores, deu-se porque “a sua prática, a do teatro, ofereceria um caminho para uma humanização do homem, para uma adaptação dos menos ajustados, para uma melhoria da vida, não pelo acúmulo de bens materiais, mas pela constituição de valores eticamente aceitos por uma determinada comunidade” (Icle, 2010, p. 23). Quem se beneficiaria de tal promessa? No caso brasileiro, forjado a partir da imposição da violência racial e pela inferiorização dos grupos tidos como outros, a beneficiar o grupo que se quer dominante, quem dita quais desajustados passariam a ser ajustados? Quem dita quais valores são éticos a uma comunidade? Quem passaria pelo processo de humanização?

O intento stanislavskiano, incorporado ao discurso teatral brasileiro (inclusive nos âmbitos formativos), apresenta uma peculiaridade digna de reflexão para minha empreitada: a produção da pedagogia do ator não foi feita para um *outro,* mas para um semelhante, aquele reconhecido como humano. Ao incorporar as perspectivas teatrais às práticas brasileiras, creio ser necessário pensar que elas serão operadas em uma outra lógica discursiva em relação à que Stanislávski produz seu pensamento. Ela vai ser operada em uma matriz aqui compreendida como colonial e racializante. Portanto, esse gesto de transformação, de passagem para a humanização, caso não refletido e elaborado a partir de uma matriz diversa, operará, ainda, na lógica da homogeneidade epistêmica do *humano* e *não humano*.

Em uma perspectiva da branquitude, o que é operado, primeiro, é a possibilidade de dizer quem é considerado sujeito. Assim, nessa diferença ontológica entre *ser* e *não ser*, a passagem de não ser a ser só é possível pela incorporação das performances culturais produzidas pelo saber branco.

No caso do Teatro, essa incorporação se dá por vias de “pequenas táticas locais” (Foucault, 2010, p. 232). Essas pequenas táticas não acontecem como uma

imposição, mas se dão de maneira contínua para enraizar um determinado conjunto de práticas. Ao partir dos excertos das entrevistas anteriormente citadas, elas acontecem, por exemplo, na estrutura de espetáculo que precisa passar por ensaios repetidos, no exercício de jogos teatrais advindos de uma única matriz epistêmica, na ênfase de que uma boa apresentação é aquela em que se segue à risca o que foi ensaiado – assim como no teatro jesuítico, com o uso da dança e da música. Ou seja, as pequenas táticas locais funcionam como "uma espécie de grande estratégia" (Foucault, 2010, p. 232) para manter "contínua e cautelosamente" (Foucault, 2010, p. 232) o funcionamento da ordem discursiva, no caso aqui apresentado, colonial.

Noto a presença dessas pequenas táticas no trecho a seguir. Nele, a professora Helena narra o caminho percorrido para transformar um jogo teatral para que esse fosse mais atrativo à turma:

> *Alguns jogos funcionaram muito. Um exemplo, foi o urso de Potier. É assim: tem o urso, e é um jogo mais dramático, né? Tem uma pessoa que é o urso, aí os outros são os lenhadores. Aí o urso ruge, aí os lenhadores param, aí o urso tem que fazer os lenhadores rirem. Se o lenhador ri, ele vira urso também e tem que fazer os outros rirem e não podem tocar. Só que aí eu fiz, eu ia começar a fazer o urso e eles estavam meio assim [desanimados]. Aí era uma turma que gostava muito de Naruto. Aí eu fiz o jogo do Naruto, tipo era ninja, e aí ele colocou genjutsu*[18]*, que aí eles ficavam assim, tinha que rir pra depois transformar em ninja de novo. Foi mais ou menos assim. Fui colocando os elementos que eles gostavam, aí quando a gente coloca os elementos que eles gostavam, eles ficam mais animados* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a Professora Helena, [2/2025]).

São incorporados, na estrutura do jogo, elementos próximos à cultura conhecida e consumida pelos/as estudantes. Esse movimento, a meu ver, apresenta um duplo funcionamento: primeiro, é o caminho criado, a partir de uma atenção performativa, para o trabalho com o jogo proposto, ou seja, uma atenção que "direciona para uma ação, sendo um modo de performar em soluções, as dificuldades cotidianas encontradas em sala de aula" (Pires; Icle, 2023, p. 16). Entretanto, se tomo essa atitude como uma tática local, percebo um nó.

O jogo é um fator cultural (Huizinga, 2019). Logo, as regras de um jogo têm ligação direta nos modos pelos quais os jogadores compreenderão e serão atravessados pela cultura. Ou seja, o jogo não é um universal, mas varia de sentido, finalidade e modos de fazer em cada contexto. Ao incorporar elementos advindos do

---

[18] No anime *Naruto*, *Genjutsu* é uma técnica de ilusão que manipula o *chakra* para enganar os sentidos do adversário.

anime Naruto sem modificar as bases epistemológicas do jogo – ou seja, ao atualizar os personagens, mas não a estrutura que o organiza –, a professora realiza um movimento sensível de aproximação com o repertório dos/as estudantes. Entretanto, o saber em circulação, mesmo tensionado por esse novo elemento, continua a operar a partir de uma matriz eurocêntrica; continua, assim, a circular o discurso pedagógico-racializante. Não se trata de um equívoco da professora, mas do funcionamento do dispositivo: mesmo gestos afetivos e criativos podem, sem que se perceba, atualizar enunciados já consolidados.

Se o saber é compreendido como “teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros [...], e por isso aceitos e tomados em toda sua positividade” (Veiga-Neto, 2005, p. 51), ao não tensioná-lo, a verdade em circulação continua a mesma, só que sob uma nova roupagem. Mesmo inserindo em seu limite de inteligibilidade um elemento que parte de outra matriz cultural, o jogo continua a seguir as mesmas regras, continua sustentando as mesmas finalidades, a mesma verdade, logo, é operado pelo mesmo saber. Desse modo perpetua-se, na prática do jogo descrito, a primazia do dispositivo de branquitude, sem tensionar seu lugar de privilégio simbólico; ou ainda: afirma-se que só se pode incorporar componentes de outras performances se estes estão atrelados e respeitam a lógica do saber hegemônico. Assim, “não havendo, de forma radical, um rompimento com o projeto colonizador, o teatro hegemônico, posto em suas oficialidades institucionais, continua a reproduzir características da poética de origem” (Dumas, 2023, p. 5).

Há, aí, uma máquina produtora de subjetividades. Nesse jogo de poder/saber são produzidas posições subjetivas que favorecem o controle e o desempenho do intento colonial, visto que nos discursos “sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico [...] e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade” (Fischer, 2001, p. 208).

Nessa constituição de posições subjugadas e ordenadoras, constitui-se por fim o lugar de privilégio branco. A branquitude é aí enunciada a partir do efeito das subjetividades produzidas, sendo seu pilar principal a “condição para conquistar e manter poder simbólico e concreto” (Schucman, 2014, p. 22). Isso diz respeito à condição de controle do discurso verdadeiro que possibilita aos brancos conduzir o fio da verdade, aqui compreendida como o lugar do humano, ou, como aponta Frantz

Fanon (2020), em seu *Pele Negra, Máscaras Brancas*, o branco como a Zona do Ser. Da mesma forma, na adaptação feita pela professora, essa Zona do Ser é reafirmada.

Ao destrinchar o ponto pedagógico, que aqui proponho como compositor do discurso que agencia o ensino de Teatro, parto para o ponto de relação entre teatro e racialização no contexto desse discurso. Primeiro, como compreendo a racialidade? Compreendo-a a partir da definição apresentada por Sueli Carneiro (2023). Para a filósofa, a racialidade é "[...] compreendida como noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder, conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder" (Carneiro, 2023, p. 44). Esse dispositivo de poder, nomeado pela pensadora como dispositivo de racialidade, opera na lógica da diferença racial, ou seja, para que haja o lugar do branco como universal, como detentor dos privilégios, é preciso que haja seu outro diferente, no caso os não brancos. A constituição ontológica do ser se funda, segundo Carneiro, a partir da constituição do Outro como não ser.

Percebe-se, a partir da fala da professora Luísa, ao atribuir êxito à apresentação em decorrência dos ensaios e da falta de obstáculos, e na fala da professora Helena, ao narrar o movimento de adaptação do jogo, a compreensão de que turmas ruins se tornam turmas boas a partir do exercício de práticas performativas assentadas em uma base de saber majoritariamente branca.

Há, porém, um tensionamento que merece atenção: a racialidade do/a professor/a implica modos distintos de perceber e nomear o que acontece em sala de aula. O relato da professora Camila, professora negra, é revelador a esse respeito. Ao contrário da leitura predominante entre os/as demais professores/as, que tendem a enquadrar determinados comportamentos como indisciplina ou dificuldade, a professora Camila oferece uma leitura atravessada pela percepção racial. Durante uma conversa, ela afirma:

> *Não sei se é coisa da minha cabeça, mas sinto que, por eu ser uma mulher negra, os estudantes têm dificuldade de me levar a sério. Eu vejo eles em outras aulas e a postura deles com professores e com professoras brancas é totalmente diferente. Você viu, eu preciso ficar chamando, às vezes até gritar para conseguir que eles me escutem, que prestem atenção nas atividades. Em outras aulas vejo que é diferente* (Caderno de campo do pesquisador. Aula da professora Camila. 2/2025]).

Com esse relato compreendo que o campo ontológico privilegiado é o forjado pela *humanidade*, sendo esta compreendida a partir da crítica racial, como a pautada

pelos critérios brancos. Assim, as redes de poder que circulam nas relações criam uma prática disciplinar em que os sujeitos brancos estarão sempre mais próximos do êxito do que os sujeitos não brancos.

O saber branco, tomado como privilegiado, cria uma assimetria diante de saberes advindos de outras matrizes epistemológicas. Isso pode ser tramado à fala da professora Beatriz, que apresento a seguir. A professora Beatriz é pesquisadora e praticante das quadrilhas juninas. Ela afirma levar conhecimentos dessa e de outras práticas culturais brasileiras para suas aulas. Pergunto-a, então, como percebe a recepção dos/as estudantes nas aulas quando são trabalhadas manifestações culturais brasileiras. Ela responde que

> *[...] depende do movimento cultural. Por exemplo, no bumba-meu-boi a gente assistiu vídeos e fizemos uma pesquisa imagética. E aí aparece um debate racial quando eles [os estudantes] começam a ver que os protagonistas daquelas histórias são pessoas pretas. E aí eles começam a perguntar: 'tia, onde eles moram? Como que é?'. Aí tem um debate. Então essa receptividade existe, mas, quanto mais se parece com algo que eles têm contato no dia a dia, mais aceito é. Mas quando é algo, por exemplo, quando a gente trabalhou músicas que tinha muito tambor, eu ouvi muitos alunos reclamando, falando que parecia macumba, que parecia coisa de maconheiro* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Beatriz. [2/2024]).

O fato narrado pela professora exemplifica bem essa assimetria a partir da negativa dos/as estudantes. Enquanto os excertos das professoras Luísa e Helena expressam a racialidade a partir do movimento de aproximação do contexto branco – pelo modo como é pensado e praticado o teatro, a partir dos jogos que são feitos –, a professora Beatriz aponta que a prática que convoca a performances negras é tomada a partir de sua negatividade. No exemplo apresentado, as músicas com tambores, em função de colocarem em questão a circulação de poder que constitui o privilégio branco, são tomadas como algo estranho a esse sistema. Quando enunciam que tais músicas "parecem macumba, [...] coisa de maconheiro", evidencia-se que "o artifício linguístico se revela, portanto, sintoma de uma prática racista que não discerne, apenas discrimina, pois, em todas as suas variações, os signos que designam o sujeito negro estão impregnados de um valor pejorativo mais ou menos ostensivo" (Martins, 2023, p. 42).

Um outro ponto importante a ser destacado é o apontamento da professora para o fato de que "quanto mais se parece com algo que eles têm contato no dia a dia, mais aceito é", no que diz respeito ao contato dos/as estudantes com práticas

culturais. Isso aponta para um efeito do dispositivo de branquitude: a tentativa de exclusão da diferença. Historicamente, o dispositivo de branquitude produz a diferença como um Outro a ser excluído e não assimilado.

Esse movimento imprime, ainda, o lugar seguro produzido por esse dispositivo, visto que

> [...] ao racializarmos o outro e não a nós mesmos [pessoas brancas], nos conferimos objetividade, a chamada universalidade. Eu não falo a partir de uma posição particular, portanto, posso falar em nome de todos. [...] Ao marcar e nomear a raça daqueles que não são brancos, nós reforçamos essa noção de que pessoas brancas são apenas pessoas (DiAngelo; Bento; Amparo, 2023, p. 20).

O que significa isso ante as cenas e relatos discutidos? Significa dizer que, na agência da racialidade, não se questiona o jogo do Urso narrado pela professora Helena como algo culturalmente situado em uma matriz referencial branca, não se questionam suas regras ou estrutura como algo culturalmente situado. Já no caso dito pela professora Luísa, não se questiona o fato de marcar como exitosa uma apresentação por ela ter seguido padrões que fazem sentido a um tipo de teatro, marcadamente europeu.

Entretanto, nessa mesma agência, uma prática que foge a esse contexto branco, no caso narrado pela professora Beatriz, é marcada e lida como *avesso*. E essa marca não se dá de maneira positiva, é atribuída ao lugar de menor, de *ruim*. Ensina-se, assim, que, enquanto o saber branco tem uma certa transparência, tornando-se universal, inquestionado, o não branco constitui-se como prática singular, sendo que a essa singularidade, para ser aceita, é atribuída a necessidade de transformação.

Um ponto de contato histórico desse processo, a caráter de exemplo, está na criminalização da capoeira, que perdurou entre os anos de 1890 e 1930 e no trabalho de censura desenvolvido pelo Conservatório Dramático[19], no Rio de Janeiro. O conservatório tinha, por objetivo, “fazer a leitura prévia das peças teatrais e determinar se podiam ser representadas ou se deviam ser proibidas” (Faria, 2019, p. 5). Os textos que discutiam criticamente a escravidão eram, em sua maioria, censurados (Faria, 2019).

---

[19] O conservatório foi um instrumento de Estado utilizado para controlar os textos teatrais que eram encenados na época. Dentre os textos censurados, havia uma tendência de censura a textos que abordassem explícita e abertamente a condição do período escravocrata.

Durante o século XIX, mesmo com os avanços nos modos de fazer teatral e em seu reconhecimento nacional, ainda se operava um discurso que apontava para os resquícios do teatro jesuítico em sua tarefa de *ensinar* e introjetar o *modus operandi* branco europeu. Fica mais explícito, então, de que maneira, nesse período histórico, o teatro não se distanciava da perspectiva colonial sobre lugares para as pessoas brancas e lugares para as pessoas negras. O teatro passa a ser um campo que pratica a interdição[20] do dizer sobre a escravidão. Além disso (e talvez por conta disso), demonstrava ser um espaço destinado ao encontro e socialização da elite brasileira (Prado, 2020, p. 35).

Esse ponto de encontro e socialização da elite brasileira, que é sustentada pela supremacia branca e pela proteção de seus privilégios sociais e simbólicos, interdita alguns temas ou práticas que colocariam sob questionamento seus privilégios. Como afirma Leda Maria Martins (2023, p. 43), "[...] o teatro brasileiro, desde o século XIX, tem-se apoiado, portanto, em um argumento de autoridade que estabelece, a priori, um valor de significância negativo para o signo negro". Uma das estratégias para o exercício da interdição, no caso da elite brasileira, foi o trabalho realizado pelo já citado Conservatório Dramático.

Antes de seguir, é importante delimitar como estou compreendendo a interdição. Para Foucault (2014a, p. 8), a produção do discurso é sempre, "ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos". Tais procedimentos têm por função "conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (Foucault, 2014a, p. 8-9). Um dos modos de controle são os procedimentos de exclusão, dentre eles a interdição, isso pois "não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (Foucault, 2014a, p. 9). Ou seja, controlar o que se pode dizer e quem o pode fazer é uma estratégia de articulação do discurso.

Um dos efeitos dessa interdição é a incorporação do ideal de branqueamento. Segundo Sueli Carneiro (2023, p. 54), esse ideal

> [...] é imposto ao imaginário social pela cultura dominante através da exibição permanente de seus símbolos, que expressam os seus sucessos materiais e simbólicos como demonstração da superioridade 'natural', cortejados sistematicamente com os símbolos de estigmatização da negritude – seu contraponto necessário.

[20] Aqui a interdição é compreendida como um dos modos de controle do discurso, segundo a teorização foucaultiana. Mais à frente, o termo será mais bem explicitado e situado.

O ideal de branqueamento, também desenvolvido na prática do Teatro, relega às margens e à exclusão[21] de seu discurso práticas e saberes advindos da cultura negra, indígena e quilombola e enunciações que possibilitem ao branco deparar-se, por intermédio da cena, com situações que o interpelem racialmente. Essa agência, por ser articulada pela racialização, opera não só em âmbito epistemológico, mas também, como já pontuado por Carneiro, em um âmbito ontológico e de poder. Passa, portanto, pelo gesto de *aprender a ser e a se reconhecer*.

Ao articular tal ponto ao material empírico, encontro ressonância desse gesto na fala da professora Clara. Ela conta que, em um determinado processo de montagem, acerca de questões raciais, chegou a perguntar quem se identificava como negro. Alguns estudantes lidos por ela como tal não levantaram a mão. Essa cena me fez lembrar de outra.

> *Durante algum tempo, trabalhei com a Educação Infantil. Havia uma estudante de cinco ou seis anos que, sempre que ia se desenhar, ou não desenhava o rosto, ou não se pintava. Determinado dia, esperando o horário da aula na turma dessa estudante, observei o mural que havia fora da sala. O tema era 'meu momento favorito do ano'. Essa estudante desenhou seus amigos e ela em uma brincadeira de roda. Todos tinham rosto e eram coloridos com sua cor bege. A estudante, porém, não tinha rosto e não se coloriu. Ela, uma menina negra* (Caderno de campo do pesquisador. Aula própria. [2023]).

Acredito que essa cena, narrada pela professora, também revela algo sobre a racialização no campo da prática pedagógica em Teatro. Visto que aquilo que é atribuído à performance branca dificilmente é demarcado, enquanto, como no exemplo dado pela professora Clara e pela professora Beatriz, o que é lido como o outro racial é marcado e dificilmente tido como válido. Produz-se, assim, na Pedagogia do Teatro, uma compreensão negativa a respeito da racialização dos não brancos. Entretanto, a partir da negação dessa racialização aos sujeitos dominantes brancos, estes se tornam o universal, a zona de inteligibilidade. E é preciso, ao nomeado outro, adaptar-se a essa inteligibilidade.

No que tange à cena da estudante da Educação Infantil, acrescento outra observação: essa estudante era muito tímida e, mesmo próxima a um grupo específico de amigos – todos brancos –, ela se mantinha à margem. Fizemos, no período que trabalhei nessa escola, um projeto a partir de obras do artista Ivan Cruz, brasileiro que

---

[21] Saliento as margens, pois, caso necessário ao funcionamento de seu circuito de poder para continuar operando a branquitude, esse ideal, em conjunto com outros processos, coopta facilmente práticas não brancas.

produz quadros, recuperando brincadeiras de práticas culturais infantis, como soltar pipa, jogar amarelinha, barquinho de papel etc. Minha proposta era que as crianças brincassem e, em seguida, trabalhássemos com performances narrativas sobre o brincar. A maioria das brincadeiras propostas acontecia em grupo. E essa estudante, majoritariamente, ficava à margem, brincando sozinha. Sempre era preciso intervir para que ela fosse integrada.

Percebo nesses movimentos que, tanto os corpos como as práticas constituem, portanto, o campo de subjetivação em que, parafraseando a cena descrita anteriormente, alguns aprendem a ter rostos enquanto a outros é negado ter expressão. Subjetivam-se os sujeitos a partir da sua posição discursiva como ser ou não ser; humano ou não humano; como aqueles que brincam juntos ou aqueles que ficam à margem.

O discurso pedagógico-racializante é organizado por enunciados de ordem racial e pedagógica. Aqui sintetizo alguns: *o teatro implica transformações*, *em teatro não se trata sobre qualquer assunto* e *o teatro produz uma pedagogia da transparência*. Esses enunciados, relacionados à formação discursiva de raça no Brasil, auxiliam na operação da branquitude no campo do Teatro pelo fortalecimento das práticas performativas brancas como universais, e do movimento de racialização que estigmatiza as práticas e performances negras. Implica dizer, por meio desses enunciados e como demonstrado ao longo da seção, que eles operam para a transformação dos sujeitos, na incorporação dos signos brancos como modo de ser e na interdição dos signos negros em sua prática. Nesse discurso, o que se ensina é ser branco. “As pessoas aprendem a ser brancas, todos os dias elas aprendem a ser brancas” (Carneiro; Lisboa; Schucman, 2023, p. 69).

Desse modo, o discurso pedagógico-racializante é um dos discursos que sustenta o privilégio branco como verdade no campo do fazer teatral no Brasil e, ao adjetivá-lo como pedagógico, compreendo que sua formação opera uma certa educabilidade aos sujeitos, reforçando a produção social de raça. Tal discurso opera de tal modo a produzir, no teatro brasileiro, uma pedagogia da transparência. A seguir, aprofundarei os três enunciados para demonstrar como funciona sua operação nas aulas de Teatro estudadas e como esse funcionamento diz algo do funcionamento do dispositivo de branquitude em tais práticas.

1.2 O TEATRO IMPLICA TRANSFORMAÇÕES

A professora Beatriz trabalha com quadrilhas juninas. Ela exerce uma função importante dentro do movimento no Distrito Federal. Durante sua graduação, sempre tentou relacionar as técnicas e fazeres da quadrilha com os aprendizados da universidade. Sobre esse processo, ela narra:

Beatriz: Em uma matéria prática a professora pediu para que a gente montasse uma cena que envolvesse dança, algo que contasse sobre a gente, pensando na estética: como essa poética conta sobre suas referências. E aí todo mundo foi pra uma coisa do erudito, bem movimento e linguagem, da dança contemporânea. E sem nenhum problema, mas quando eu fui apresentar, quando as pessoas foram comentar e debater [meu trabalho], colocaram em um lugar folclorizado, estereotipado assim. A forma como as pessoas se referiam ao meu trabalho é como se fosse algo mais de brincadeira, inferior, como se eu tivesse pego algo que não tinha tanta importância, que era mais bobinha. [...] Como se aquilo [que apresentei] não houvesse estudo, pesquisa (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Beatriz. [2/2024]).

Tal enunciação expressa uma condição para se fazer teatro: o abandono de determinadas práticas para a incorporação de outras, não sob a perspectiva de ampliação de repertórios, mas como inserção em uma cultura tomada como verdadeiramente superior, melhor. Esse enunciado marca, como produto do efeito de verdade[22], a posição social de sujeitos e de suas práticas. Aos saberes tidos como menos teatrais é relegado o lugar, como bem apontado pela professora Beatriz, de inferior, como se não houvesse tanta importância para o saber reconhecido como verdadeiro, e, assim, “caracteriza-se, na alegoria teatral, o discurso desejante da elite branca de negar ao elemento negro o estatuto de ser” (Martins, 2023, p. 47).

Eis aí um primeiro movimento de aproximação desse enunciado com a operacionalidade do dispositivo de branquitude. Os comentários feitos ao trabalho da professora Beatriz parecem partir de uma compreensão que entende o teatro a partir unicamente daquilo que forja o teatro/a dança contemporâneos. Ao tomar essa compreensão como verdadeira, o que se expressa é, então, a universalidade desse fazer, sem, no entanto, na maioria das vezes, ser nomeado. Torna-se essa prática “naturalmente o padrão universal a ser seguido” (Laborne, 2017, p. 94). Marcam,

[22] A verdade é compreendida aqui como um regime que coloca os sujeitos a obedecer “a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (Fischer, 2001, p. 204). Ou seja, é um regime que traz a densidade de validade, de praticável, de aceitável a determinadas práticas e procedimentos. O regime de verdade delimita, portanto, o limite do compreensível e o que foge a esse limite.

assim, a falta de diversidade novamente como um operador do dispositivo de branquitude.

Outro ponto operado pela branquitude, na passagem narrada pela professora, dá-se pelo fato de ser uma prática desenvolvida/comentada em um espaço acadêmico, logo, de aprendizagem formal. Lourenço Cardoso (2022, p. 13) argumenta que socialmente a branquitude delega lugares para brancos e lugares para negros. A partir da lógica da modernidade, o lugar do branco foi o lugar do saber, do conhecimento, ao passo que o negro foi relegado ao lugar do corpo, do trabalho forçado, do menos humano. Diz Cardoso (2022, p. 14):

> O lugar de prestígio social é branco; o da falta de importância, negro. O lugar do mestre? Lugar do branco. O lugar do aprendiz? Lugar do negro. No que se refere ao lugar do negro enquanto aprendiz? O negro seria o aprendiz impossibilitado de ser mestre, ou o aprendiz que somente tem a função/obrigação de ensinar o aprendiz a permanecer em sua condição subalterna.

Nessa lógica, segundo Cardoso, a intelectualidade não seria o lugar do negro. “O intelectual negro é cabeça, porém, negro. O seu pertencimento étnico-racial obstaculiza o debate, a crítica e o reconhecimento de sua produção científica. Diferente do que acontece com os professores doutores brancos” (Cardoso, 2022, p. 15). Na cena a seguir, a professora Beatriz narra uma situação que exemplifica o argumento proposto por Cardoso.

A impressão que eu tinha era que as pessoas, em todas as situações, por se tratar de um movimento cultural que está presente no nosso imaginário, mas que tem suas especificidades, as pessoas não aprofundam, não se aproximavam para conhecer, mas tinham o discurso de ‘ah, eu já sei o que é isso’, colocando como se fosse muito caricato o que eu estava fazendo. Então esse exemplo para mim foi o mais marcante, porque, justamente, o tempo que as outras pessoas levaram para adaptar a teoria para a prática, para refletir o tônus muscular, corporal, enfim… [refletir] A técnica que envolve aquela prática, daquelas outras referências, eu também tive. Também tive o movimento de pesquisar, de entender, de me apropriar daquela técnica para apresentar aquele trabalho, e ele foi visto como inferior, como se fosse algo empírico, algo que eu tirei da minha cabeça, como se fosse uma coisa que não envolveu pesquisa científica (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Beatriz. [2/2024]).

Além de um lugar inferior, o conhecimento desenvolvido na quadrilha junina, na vivência da professora inserida no âmbito acadêmico, é tido como menos científico, como algo que pode ser apropriado por qualquer pessoa sem uma relação profunda com um modo específico de fazer. A professora, ao afirmar que sua prática foi vista

como algo “empírico, algo que tirei da minha cabeça, como se fosse uma coisa que não envolveu pesquisa científica” exemplifica como, na sua experiência dentro da universidade, está relegada ao espaço do *corpo* e não do *corpo-mente*, ou seja, segundo a argumentação de Cardoso, relegada ao espaço do não saber e não do conhecimento.

Ao apresentar um trabalho elaborado a partir dos fundamentos da quadrilha, mesmo que ali houvesse trabalho com tônus, ritmo, tempo etc., a professora tem sua intelectualidade questionada. Obviamente que isso não retira ou exclui totalmente seus privilégios como uma pessoa branca, mas reforça que “a produção científica negra e a prática pedagógica que permitem o acesso a uma literatura antirracista gera desconforto” (Cardoso, 2022, p. 15).

Cardoso desenvolve o argumento do branco-cabeça e do negro-corpo a partir de uma perspectiva da produção acadêmica das Ciências Humanas que trabalha com o intelecto, muitas vezes sem a necessidade de presentificar o corpo para o desenvolvimento desse processo. Como fica essa questão no campo das Artes Cênicas, em que o conhecimento é cabeça, mas também corpo? Em que é necessário presentificar o corpo para que a intelectualidade se faça presente?

Identifico que, a partir do funcionamento do discurso pedagógico-racializante, é preciso aprender e/ou ensinar os conhecimentos aos sujeitos a partir de uma matriz intelectual branca. É preciso desenvolver um caminho de assimilação, ou seja, de *transformação*. Para validação de saberes que estão excluídos da matriz de saber válida de um campo, é necessária uma passagem, uma aprendizagem que tente equalizar os saberes tidos apenas como corpo, com os saberes que se pretendem corpo e mente. Essa passagem é explicitada pela professora Beatriz. Ainda em sua fala, a respeito de como eram recebidas na graduação suas práticas com a quadrilha junina, ela diz que acreditava, em um primeiro momento, que, para validar o saber da quadrilha junina, era preciso comparar com o cânone eurocêntrico:

> *Eu sinto que [na minha formação] era quase uma briga para validar a importância de trazer essas referências [dos movimentos culturais brasileiros], ou então, tinha aquela questão de tentar comparar o cânone eurocêntrico com as minhas referências para mostrar o como eram importantes. Depois que eu fui entender que esse não era o caminho* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Beatriz. [2/2024]).

Encontro na fala da professora o movimento de transformar: ela precisava transformar a epistemologia de suas práticas a partir das similaridades com as práticas

eurocêntricas para assim conseguir algum reconhecimento como práticas válidas para o espaço acadêmico. Compreendo que aí é marcado um lugar de exercício da branquitude, “um lugar cômodo, uma posição de poder, embora não nomeada, mas vivenciada pelo sujeito branco em uma geografia social de raça, do qual confere ao outro aquilo que não atribui a si mesmo” (Cardoso, 2021, p. 26).

Lia Vainer Schucman (2014, p. 144) afirma que a escola, ao ensinar sistematicamente a história europeia, privilegia sistematicamente sujeitos brancos. Ao longo das entrevistas, ao serem questionadas a respeito do currículo de suas formações, todas as quatro professoras afirmaram que a maior parte do ensino era baseada no saber euro-americano, e, quando de outro território, era ainda majoritariamente branco. Desse modo, há a reprodução, portanto, de uma lógica que não só privilegia esse modo de pensar e fazer teatro, como também invisibiliza outros modos de se pensar e fazê-lo, ou seja, ao ter essa representação majoritariamente branca, “estamos na verdade, diante de uma das expressões da branquitude, o branco como referencial de beleza e inteligência” (Cardoso, 2021, p. 66).

A professora Luísa, por sua vez, ao falar sobre seu trabalho de dissertação de Mestrado, compartilhou que trabalhou com o teatro lambe-lambe como uma ferramenta para preparar as crianças para o palco:

> *A minha Dissertação do Mestrado foi voltada para essa questão da interpretação da criança por conta da timidez. Então, eu trabalhei com o teatro lambe-lambe, a ideia era: a partir do teatro lambe-lambe eles conhecerem, mostrar para eles que aquela caixa cênica pequena, ela representava o palco, então quando eles aprenderam como funciona a caixa do teatro lambe-lambe, a questão do cenário, do figurino, dos personagens, da sonoplastia, da iluminação, eles criavam a história deles, eles dominavam aquela história, contando aquela história e apresentando aquela história e, depois que tinha todo o processo que cabe ao teatro lambe-lambe, eles iam apresentar o trabalho deles no palco. Então eles se transformaram nos personagens dentro da caixa. Então eles recontavam a mesma história, só que interpretando. E aí um dos pontos da conclusão, na fala das crianças, foi exatamente isso: ‘ah tia, foi muito fácil apresentar. Foi muito fácil porque eu já conhecia a história, eu já sabia o que eu ia falar’* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Luísa. [2/2024]).

Assim como no excerto anteriormente apresentado da professora Helena, em que ela modifica os personagens do jogo para que este se torne mais atraente para os/as estudantes, no relato da professora Luísa reconheço o mesmo duplo movimento: de caminho potente encontrado para o ensino da linguagem teatral, mas o nó em tomar o saber não branco apenas como caminho e não como fim em si mesmo. O teatro lambe-lambe se torna então um intermediário pelo qual se chegaria

a um estágio de atuação. Ou seja, utilizado como um estágio para transformar aspectos como vergonha e inibição dos/as estudantes para que cheguem ao palco tradicional. É o caminho de transformação para a incorporação da verdade teatral.

Esse duplo movimento deixa a ver a complexidade da branquitude nos jogos de poder operados nessas enunciações de transformação. Como aponta Ruth Frankenberg (1995), a branquitude apresenta um conjunto de práticas culturais não marcadas e não nomeadas[23], além de ser o lugar a ser alcançado por todos.

Ana Amélia de Paula Laborne (2017, p. 95) afirma que, “ao tornar-se invisível, a branquitude tende a se apresentar como o estado normal e universal do ser, o padrão pelo qual tudo é medido e a forma com a qual os desvios são avaliados”. Quando me deparo com os movimentos de utilização de elementos ou práticas de outras culturas para se chegar ao objetivo do teatro hegemônico, tenho dificuldade de identificar a operacionalidade da branquitude. Assim, a dificuldade com que me deparo diz respeito à dificuldade de questionar o universal, de desarticular o regime de verdade que sustenta a ilusão da transparência, evidenciando as condições históricas e discursivas que a produzem como um efeito de poder.

Por isso mesmo, nesse contexto de operação da branquitude, o *teatro pretende a transformação*. Pretensão de transformar técnicas que tem seus objetivos próprios em meios pelos quais chega-se a práticas verdadeiras; pretensão de transformar saberes e práticas culturais em subalternas; pretensão de transformar sujeitos maus em bons. Ou seja, o teatro, quando operado somente pela lógica da branquitude, assimila. Assimila práticas, saberes e sujeitos a um modelo que se enuncia como universal e neutro, mas que é, na verdade, racial e historicamente situado. A promessa de transformação encobre, portanto, a operação de tal assimilação: para ser reconhecido como válido, o que não é branco precisa se tornar legível nos termos do cânone branco.

Para que se transforme, é necessário ter um ponto de onde se parte e um ponto no qual se quer chegar. Desse modo, não é possível que tudo seja assunto trabalhado pelo teatro. Na seção a seguir argumento como algumas técnicas e práticas são interditadas na prática teatral.

---

[23] Quando tratamos do teatro produzido a partir de padrões eurocêntricos e norte-americanos, não dizemos teatro branco ou teatro estadunidense/europeu. Quando dizemos de Jogos Teatrais, não os marcamos racialmente ou geograficamente. Mesmo quando há um contexto geográfico, este não é tensionado, construindo-se assim o que Lourenço Cardoso (2022, p. 6) nomeia por branquitude implícita.

1.3 EM TEATRO NÃO SE TRATA SOBRE QUALQUER ASSUNTO

Acompanhei, durante o ano de 2024, algumas aulas ofertadas pelo projeto de extensão Moçambique-Brasil: olhares sobre as artes da cena. Na aula Evolução Histórica do Teatro Africano, ministrada pelo professor moçambicano, Dadivo José, foram debatidas algumas questões históricas e políticas do fazer teatral e do ensino de Teatro em Moçambique. Após a exposição, foi aberto um espaço para que fossem feitas perguntas ao professor. Uma mulher pergunta pelo chat se, na perspectiva do professor, as diferenças raciais implicam em tratamentos diferentes no processo, por exemplo, de financiamento. O professor responde que, em sua experiência, isso não era uma barreira. Ao dizer isso, uma mulher brasileira, aparentemente branca, que se apresentou, também pelo chat, como arte-educadora, tece o seguinte comentário: 'é importante afirmarmos as identidades, mas [é importante também] pensarmos o quanto elas nos rotulam, segregam, classificam, enfim. Não podemos falar de pureza, somos frutos de trocas, nossos fenótipos não nos definem. Precisamos superar isso. Definir, rotular é coisa do colonizador' (Caderno de campo do pesquisador. [2024]).

Em um rápido olhar, a frase final pode aparentar um ar progressista ante as questões raciais enfrentadas em nosso país. Entretanto, sendo o Brasil o último país a "dissolver"[24] o processo escravocrata, tendo-o feito sem nenhuma política de seguridade social aos ditos libertos e sem responsabilização devida aos causadores, como superar essa ferida sem se debruçar sobre ela e sobre o efeito do que foi feito para com os sujeitos? Um conceito, que aqui pode colaborar para uma compreensão mais complexa a respeito da frase, é o de democracia racial.

Democracia racial é esse ideário que prega, assim como presente no comentário citado no trecho que abre a seção, a ideia de que "não podemos falar de pureza, somos frutos de trocas, nossos fenótipos não nos definem", ou, como afirma ironicamente Lélia Gonzalez (2020, p. 78), "racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus".

Abdias Nascimento (2016, p. 111) toma a democracia racial como uma metáfora que designa o racismo no estilo brasileiro, visto que

> [...] não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade brasileira.

[24] Aqui utilizo aspas por compreender que, mesmo que tenha sido assinada a Lei Áurea, ainda hoje vivemos efeitos do processo escravocrata, inclusive em nível trabalhista.

Essa metáfora se instaura em todos os âmbitos da sociedade. Seu desejo de apaziguamento performa a ideia de que somos todos iguais. Pasteuriza as práticas a partir de uma única matriz de saber: a colonial hegemônica. De acordo com a lógica da democracia racial, somos todos iguais se formos todos exitosamente embranquecidos, logo, seremos todos iguais – mas só até um determinado ponto – se nos enunciarmos a partir das performances da branquitude. Digo até determinado ponto, pois, na lógica colonial e racial, há uma impossibilidade ontológica: os não brancos, mesmo que performem a branquitude, nunca serão reconhecidos como brancos.

Frantz Fanon (2020) aponta que, na relação violenta de raça, o lugar do ser é tomado pelos brancos, ao passo que estes relegam os negros ao lugar do não-ser; a busca daqueles localizados na zona de não-ser é pelo que os tornariam ser. Assim, "o não-ser buscará usar máscaras brancas como condição para se elevar à condição de ser. Uma das formas de usar máscaras brancas será por meio da linguagem" (Bernardino-Costa, 2016, p. 507).

Diz Fanon (2020, p. 35), partindo do exemplo da incorporação da língua francesa pelos martinicanos: "sim, é preciso que eu me policie em minha elocução, pois é em parte por ela que serei julgado… Com grande desdém, dirão de mim: nem sequer sabe falar francês". No caso brasileiro, Lélia Gonzalez (2020) também dá a ver essa relação com a língua a partir do conceito de pretuguês, ou seja, ali onde os brancos compreendem um erro de pronúncia, quando palavras, por exemplo, grafadas com L, são trocadas por R (placa vira praca, para exemplificar), Gonzalez identifica um efeito performativo – aqui leitura minha – em que, no encontro da língua portuguesa com as diversas matrizes linguísticas das pessoas que foram escravizadas desde África, há o espaço, um espaço liminar para caminhar junto à teorização de Victor Turner (2015), para que a língua seja performada como lócus de resistência. Gonzalez (2020, p. 90) diz:

> É engraçado como eles gozam da gente quando a gente diz que é *Framengo*. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse R no lugar do L nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o L inexiste. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa 'você' em 'cê', o 'está' em 'tá' e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês.

Dentre as diversas camadas apontadas por Fanon e Gonzalez, evidencia-se a glotofobia. Segundo Graça dos Santos (2019, p. 2), a glotofobia é “uma forma de discriminação linguística aplicada às pessoas cujo vocabulário ou pronúncia não corresponde à norma dominante da língua”. Ao retornar a Fanon, percebo um trecho que, em minha leitura, também exemplifica o lugar da performance linguística. Fanon (2020, p. 35) diz: “num grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, inspira extraordinário temor; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco”. Esse *como*, a meu ver, aponta para o funcionamento de uma performance da branquitude. No sentido da glotofobia, esse como revela que, ao “[...] falar desvendamo-nos, e o ato de elocução que deveria ser afirmação de si próprio pode transformar-se numa forma de denúncia, de não pertença ao grupo dominante” (Santos, 2019, p. 2).

Mas o que tal compreensão – da branquitude praticada como uma performance – tem a ver com a democracia racial? Diz Sueli Carneiro (2023, p. 52): “[...] o mito da democracia racial corresponde ao desejo de uma autorrepresentação da sociedade e de uma representação positiva do país frente ao complexo de inferioridade interiorizado e legitimado cientificamente”. Ou seja, a branquitude como uma performance corrobora o desejo de manutenção de um padrão branco como verdadeiro. Se performances constituem “condutas restauradas”[25] (Shechner, 2013), a branquitude como performance se torna um modo pelo qual essa rede de poder e privilégio produz estratégias de se manter como verdadeira. Logo, a democracia racial é um dos modos pelos quais essas performances se mantêm como verdadeiras e como objetos de desejo do discurso.

Essa representação positiva do país, à qual Carneiro se refere, é baseada na equação do branqueamento: se não há perturbações a respeito da hegemonia branca e dos lugares orquestrados discursivamente aos sujeitos brancos e não brancos, essa democracia consegue manter-se. Isso, pois, democracia racial vem a beneficiar, na verdade, apenas um grupo, que já é sistematicamente beneficiado com as desigualdades e violências historicamente instituídas no país, visto que “toda explicação via democracia racial é, no fundo, uma explicação racista, e as pessoas se socializam nisso, acreditando que não são racistas” (Carneiro; Lisboa; Schucman, 2023, p. 48).

---

[25] No original, *restoration of behavior*.

Noto, a partir do campo empírico, que, para que as enunciações da democracia racial tenham efeito, é necessário que aconteça uma interdição sobre os saberes não-brancos. Na entrevista com a professora Luísa, perguntei-lhe em determinado momento se ela percebia facilidade, por parte das crianças, em executar as propostas teatrais ou se algumas crianças possuem mais facilidade que outras. Eis sua resposta:

> *De uma forma geral, vamos colocar assim, 90 por cento adoram as aulas e querem fazer. Tem as crianças que são mais tímidas. Para as crianças que são mais tímidas, essa questão de falar em público, elas se retraem mais. E aí eu tenho que ter um poder de convencimento maior, de dar mais atenção, de conversar mais, de mostrar que não tem problema, que ali todo mundo é amigo. Vou tentando convencer. Algumas aceitam, outras não* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Luísa. [2/2024].).

No âmbito das Artes Cênicas, é possível ler, na fala da professora Luísa, um indício do que aqui compreendo como apaziguamento racial. O enunciado “todo mundo é amigo”, convocado como argumento de convencimento, opera uma homogeneização das diferenças: para que a aula funcione, é preciso sustentar a ideia de que não há tensões entre os sujeitos. Ora, em um contexto racializado como o da escola brasileira, esse esforço de convencimento, “um poder de convencimento maior, de dar mais atenção”, pode ser lido como sintoma de tensões que existem, mas que não são nomeadas como raciais. A professora não menciona raça; entretanto, ao precisar insistir na ideia de que “todo mundo é amigo”, deixa entrever que essa amizade não é dada, mas construída, e que algo, não nomeado, a tensiona. É nesse não dito que, a meu ver, opera a democracia racial: não pela negação explícita do conflito racial, mas pela sua invisibilização sob a ideia de um espaço naturalmente harmonioso.

Mas como afirmar o lugar de apaziguamento quando há marcas de práticas não brancas que são sistematicamente excluídas do lugar de aprendizagem, que são sistematicamente interditadas do âmbito de saber das instituições? Como afirma Érico José de Oliveira (2024, p. 5), “há espaços que esses corpos negros, enquanto episteme, não conseguem rasurar, porque seu apagamento é sistemático e calculado: o negro se ‘integra’ à academia e às artes cênicas desde que, docilmente, assimile a estrutura racista artístico-universitária”.

Historicamente, é forjado no solo brasileiro um processo de interdição e exclusão de saberes e práticas não brancas para o controle discursivo, que favorece e mantém o mito de universal aos sujeitos brancos. Um dos instrumentos de interdição

no campo teatral, produzidos pela elite branca, se dá durante o século XIX, quando é criado no Rio de Janeiro o Conservatório Dramático Brasileiro, responsável por realizar “a leitura prévia das peças teatrais e determinar se podiam ser representadas ou se deviam ser proibidas” (Faria, 2019, p. 5). Tomo esse momento histórico por compreender que nele há um exercício discursivo de interdição que expressa um movimento discursivo que se atualiza e produz determinadas práticas no ensino de Teatro.

Segundo João Roberto Faria, os pareceres feitos pelo Conservatório vetavam os textos que apresentavam críticas contundentes ao tráfico de pessoas negras para a escravização e à situação das pessoas escravizadas no país. Esses vetos eram baseados no seguinte argumento:

> Não devem aparecer na cena assuntos, nem expressões menos conformes com o decoro, os costumes, e as atenções que em todas as ocasiões se devem guardar, maiormente naquelas em que a Imperial Família Honrar com sua Presença o espetáculo. [...] O julgamento do Conservatório é obrigatório quando as Obras censuradas pecarem contra a veneração à Nossa Santa Religião, contra o respeito devido aos Poderes Políticos da Nação e às Autoridades constituídas, e contra a guarda da moral e decência pública (Faria, 1987, p. 43).

Nota-se, então, um forte cunho moral na consideração para a proibição ou não de textos dramatúrgicos na época. O que iria contra o decoro e os costumes? Vale ressaltar, mesmo que talvez pareça desnecessário, que os costumes e o decoro aí são constituídos a partir da elite branca brasileira e cristã. Ou seja, manter o decoro e os costumes é o meio de, também, manter o privilégio sem implicação no que o faz funcionar e se estabelecer, em outras palavras, aquilo que coloca em perigo o lugar social do branco o faz criar manobras de controle, “o medo faz com que a branquitude entre em ação” (Schucman, 2014, p. 141).

Noto que esse cunho moral também está presente quando os/as estudantes da professora Beatriz relacionam as músicas com batuque à macumba, e coisa de maconheiro, no relato citado na primeira seção deste capítulo. Ao se depararem com a música proposta pela professora, os/as estudantes percebem o exercício da branquitude, até então hegemônica, tensionada.

Essa tensão faz com que o dispositivo de branquitude busque modos de sustentar, de resguardar, de defender suas performances, visto que “as linhas de força [do dispositivo] retificam as curvas de visibilidade e os regimes de enunciabilidade, delineiam

suas formas, delimitam seus trajetos, traçando os caminhos que os dois irão percorrer (e de que maneira poderão manifestar sua existência)" (Marcello, 2004, p. 204).

Há, ainda, nessa operação, o ato pedagógico de se ensinar quais e como devem ser tratadas as temáticas no bojo do teatro. Apresenta-se aí, portanto, a operação do discurso pedagógico-racializante: ensina-se, pela interdição, que tipo de teatro é considerado verdadeiro e dentro de qual perspectiva este pode ser feito. Quando os/as estudantes caracterizam, em tom pejorativo, que o som parece coisa de macumba e de maconheiro, eles exercem a interdição sobre esse conteúdo. O estranhamento revela que, na concepção racista a respeito da música que utiliza batuques, esta não deveria pertencer a este lugar de conhecimento, a escola.

O Conservatório, em seu funcionamento de interdição, constitui o que pode ser dito e quem pode fazê-lo. Opera-se aí uma característica fundante do dispositivo de branquitude, visto que, como afirma Frankenberg (1995), a branquitude produz um lugar social por intermédio do qual os brancos se veem a si mesmos e aos outros. No contexto brasileiro da época, não apontar para a violência escravocrata era uma maneira de assegurar sua continuidade, além de sustentar o lugar de separação social entre pessoas brancas e pessoas negras.

Essa separação sustenta-se, em alguns casos, ainda, na reiteração da ideia de um racismo científico, que aponta uma inferioridade biológica entre pessoas negras e brancas, identificado em alguns pareceres, como por exemplo na negativa para a encenação do texto *Le Docteur Noir*:

> Se o principal elemento do consórcio é a igualdade de condições e sangue, como querem os Srs. Anicet e Dumanoir tornar possível e plausível, ainda clandestino como pintam, o casamento da filha de um opulento marquês, educada com esmero, com um negro antigo fâmulo do Titular? Só o furor de seita de que se acham tomados os modernos iconoclastas sacerdotes do extravagante realismo[26] é que poderia engendrar semelhante prostituição de tudo quanto na sociedade tem sido respeitado pelo perpassar dos séculos (Faria, 2019, p. 14).

Como seria possível uma desobediência tão grande aos bons costumes, um casamento inter-racial? O parecer não toma a forma do texto, mas somente seu conteúdo: "o censor deplora o caráter positivo de Fabien, pintado como herói tipicamente romântico, afirmando que os autores quiseram fazê-lo melhor e mais

[26] Vale ressaltar que, naquela época, havia uma rivalidade entre os que defendiam uma estética realista e aqueles que defendiam uma estética romântica. Sobre esse assunto, conferir o trabalho de João Roberto Faria (1987).

nobre que os brancos” (Faria, 2019, p. 14). O negro, portanto, na visão do censor que em alguma medida reflete a visão de uma parcela da sociedade – aquela a quem é dada o direito de dizer –, é naturalmente inferior ao branco, assim como na cena narrada pela professora, a música, por ser associada à cultura negra, também se torna inferior na avaliação dos/as estudantes.

Outro ponto relevante do parecer é a estratégia de visibilidade/invisibilidade da branquitude (Frankenberg, 1995). Para Frankenberg, os brancos dão-se a ver como brancos a depender do contexto em que estão inseridos. Esse movimento é utilizado para reforçar e manter o lugar de privilégio. Em um trecho da entrevista com a professora Luísa, ao narrar os conflitos entre crianças brancas e negras, ela aponta um fato que vai ao encontro de tal afirmativa:

> *As crianças [brancas e negras] trabalham normalmente, mas quando uma criança branca não tem suas questões atendidas, parte para a agressão verbal: você é preta, sua cor é feia! Nessa hora que ela se sente ameaçada de alguma forma. Mas, se não houver isso, elas [crianças brancas e negras] se tratam normalmente* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Luísa. [2/2024].).

Nos excertos – do parecer e da entrevista –, utiliza-se essa estratégia de visibilidade/invisibilidade, visto que, em um primeiro momento, no parecer, apresenta-se uma negativa a respeito do casamento entre a mulher branca e o homem negro, com base na condição dos negros na época. Na entrevista, por sua vez, a agressão verbal é acionada pela diferença racial entre as crianças como uma resposta ao sentimento de ameaça. Mais ao final do parecer, reforça-se a negativa a partir da invisibilidade da branquitude: afirma-se a negativa ao texto, baseada na moral da sociedade.

Lia Vainer Schucman (2014, p. 134) afirma que o ato de atribuir à moral o preconceito advindo do exercício de privilégio branco baseia-se em uma ambiguidade como artífice para a manutenção do próprio privilégio, eximindo-se, assim, de uma responsabilidade moral. Aquilo que é tomado no conteúdo como objeto de censura, de interdição, é o que vai de encontro com o que é defendido como moralmente aceito na sociedade brasileira. No caso da entrevista, a invisibilidade se dá quando as crianças brancas têm suas questões atendidas, brincando normalmente com as crianças negras.

Logo, percebo que tal colocação reflete não só uma visão racista, como também um desejo de manter estabelecidas, sem nenhum tremor, as performances

sociais baseadas em assimetrias raciais. No caso da entrevista, quando mantidas as assimetrias sociais, as relações aparentam certo apaziguamento, fortalecendo a ideia de democracia racial.

O teatro, operado pelo discurso pedagógico-racializante, delimita seu próprio campo do dizível: define o que pode ser encenado, como pode ser encenado e a partir de qual matriz de saber. Assim, a interdição funciona como um delimitador do discurso: usufruindo o privilégio branco, a elite brasileira define o que pode ser dito a respeito da escravidão e das relações inter-raciais. O limite é claro: no caso do conservatório, só são autorizadas dramaturgias que não quebram com a lógica de privilégio da elite branca baseada em assimetrias sociais.

No caso das práticas narradas pelas professoras, essa relação fica clara quando dizem a respeito do modo como as questões raciais são trabalhadas na escola. Elas apontam para um trabalho que, nas palavras da professora Clara, “acontece de forma sazonal”. Ao serem perguntadas a respeito de como são trabalhadas as questões étnico-raciais na escola, se existe um trabalho contínuo ao longo do ano, as professoras ofertam as seguintes respostas:

Pensando só nessa questão racial, ela acontece em momentos específicos. Então, como eu te falei, ocorreu essa ofensa da criança de chamar o outro de macaco, aí a gente foi atrás das crianças envolvidas no problema e chamou para conversar, explicar, tentar entender o que está acontecendo para dar uma orientada. Então [esse trabalho] é pontual (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Luísa. [2/2024]).

Isso é uma coisa que me incomoda. Eu acho que o trabalho ainda é muito sazonal, então é o mês da consciência negra, vamos todo mundo parar e conversar sobre isso. E aí eu acho que esse trabalho ao longo do ano depende muito de cada professor. Se é um professor que tem mais consciência, se é um professor negro, se é um professor que vê a importância nisso, ele vai trabalhar [essa temática] o ano inteiro, se não é um professor que acha que isso seja importante, ele vai trabalhar de maneira sazonal (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Clara. [2/2024]).

Que eu saiba não, pode ter que eu não conheça. Mas até agora não tem. Tinha um projeto que eles criaram, que foi Sementes da Paz, por causa da violência que estava alta na escola, mas racial eu não lembro (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Helena. [2/2024]).

As falas das professoras apontam para um uso que reforça o privilégio branco. Mesmo que haja uma legislação que torne obrigatório o ensino da cultura e história

indígena, africana e afro-brasileira[27], essa legislação é deturpada nas escolas, visto que se limita a datas específicas o trabalho a respeito dessas questões. Desse modo, performa-se um ensino que interdita, ao longo da maior parte do ano, os saberes de tais culturas, mantendo, ainda, o apaziguamento branco perante a lei, visto que, caso questionadas, as escolas podem afirmar seu trabalho situado em um momento do ano. Eis o privilégio branco. Eis um dos modos de performar a branquitude.

É interessante, ainda, tomar a ideia de comunidade pedagógica (hooks, 2018), ou seja, do conjunto de atores sociais que compõe a escola (professores, gestores, administrativo, famílias e comunidades ao redor da escola, funcionários da limpeza e da cantina, estudantes etc.) para pensar essa questão. Mesmo que as professoras se sintam incomodadas e, nas suas práticas cotidianas, tentem executar a legislação, sem o apoio e o envolvimento de toda a comunidade pedagógica esse trabalho não se efetiva em sua potencialidade. A esse respeito, Carneiro, Lisboa e Schucman (2023, p. 59) apontam um exemplo:

> [...] o aluno, ao chegar à escola, mesmo que lá ele aprenda a história da África e brinque com bonecas negras, se todos os professores forem brancos, ele aprenderá que o lugar do saber é branco. Se o segurança e a mulher da limpeza forem negros, ele aprenderá ainda mais: que os lugares do saber são brancos e que os lugares de subalternidade são negros. Como se isso não bastasse, na escola, a limpeza e a segurança são os lugares daquelas pessoas que não são apresentadas às crianças. Não é dito a ela: 'olha, essa pessoa é fundamental para escola, o trabalho dela é fundamental'. Por isso, ao ir para uma escola, a criança aprende que há vidas e profissões que importam, e que elas são brancas. Há vidas que não importam, porque ela não é apresentada para essas pessoas. Elas não fazem parte da comunidade, inclusive a escola se dá ao luxo de terceirizá-las, de não contratá-las como todos os outros.

Ou seja, sem um comprometimento de toda a comunidade pedagógica, a branquitude continua a ser operacionalizada, suas performances continuam circulando como verdade. Em última instância, a interdição sob o saber negro continua a ser operada para a manutenção das assimetrias raciais.

A interdição, portanto, produz um efeito pedagógico[28], opera-se aí o discurso pedagógico-racializante: reforçam-se narrativas que invisibilizam ou excluem o lugar dos

---

[27] Aqui me refiro às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

[28] É importante demarcar que uma certa vertente de intelectuais da época compreendia o teatro como uma forma de ensino. Segundo Faria (1987, p. 19), "o papel moralizador do teatro foi colocado, portanto, em primeiro plano pelos dramaturgos realistas, que viam o palco como um 'canal de iniciação', um meio de 'educação pública'.

não brancos na sociedade brasileira. Isso, a partir do fazer teatral que disciplina o que se pode e o que será aceito ser feito em teatro. Ordena-se aí o teatro verdadeiro, que *ensina* o lugar de invisibilização da violência racial, reforçando o lugar de privilégio branco.

Essa articulação produz um efeito à brasileira da branquitude: invisibilizar não apenas a racialidade branca, mas também os vestígios em sua história, que a faça se perceber e, consequentemente, acessar seu lugar dentro da violência que forja o país. João Roberto Faria (2019, p. 9), a respeito da obra censurada de Gonnet, diz:

> É possível imaginar o horror que o relato acima[29] causaria na parcela mais sensível da plateia do Rio de Janeiro, caso a peça fosse encenada. Ou talvez a revolta em espectadores que consideravam o tráfico necessário, mas que não queriam se ver como beneficiários de uma atividade criminosa.

Tornar visível a posição do branco, no funcionamento do dispositivo de branquitude, dentro da ordem de violência racial, colonial e escravocrata no país era um gesto perigoso, de atentado aos bons costumes. É o que Robin DiAngelo (2018, p. 39) nomeará como fragilidade branca, sendo esta compreendida como um "[...] estado em que mesmo uma quantidade mínima de estresse racial se torna intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos".

A fragilidade branca também aparece durante as entrevistas. No já citado excerto da professora Luísa, em que esta afirma sobre o movimento em que crianças brancas, ao não terem suas questões atendidas, inferem injúrias às crianças negras,

---

[29] Eis o relato: "[...] dia destes, fomos à caçada dos bicudos (assim chama ele [Dom Barbaro] aos seus infames raptos) e trouxemos vinte e nove pretos, uns grandes e outros pequenos; uns gordos, e outros feitos esqueletos; uns sãos e outros doentes; uns moços, e outros velhos decrépitos, os quais roubamos num armazém de outro traficante como nós, depois de assassinarmos (porém não eu, que minhas mãos estão puras), de assassinar, digo, os oito marujos de guarda, que estavam embriagados. Depois de termos embarcado, os desgraçados na lancha, onde para caber, foram empilhados como sardinhas de Vigo embarricadas, remamos para o brigue, que estava fundeado a mais de três léguas ao largo. Chegados a bordo, D. Barbaro, depois de nos haver felicitado sobre nossa boa fortuna, passou à revista. Mas, qual não foi meu espanto, quando ouvi este canibal pronunciar as seguintes horríveis palavras: para que quero eu aqui toda aquele rebotalho?! Façamos uma escolha, contramestre... Sim, capitão, respondeu o feroz Carranco; e logo procederam à escolha. Esta caiu sobre vinte e um, que esses dois tigres acharam capazes de suportar a viagem. Renegava já de minha vida, e ensebava as mãos, imaginando que havíamos de tornar a levar os outros em terra, quando o capitão exclamou: Em terra?!... Estais doidos?!... Vão eles para lá se quiserem, a nado. Logo, ele e o bom do contramestre, lançaram, um por um, os oito infelizes ao mar, entre os quais se achavam um velho de mais de oitenta anos, uma negra também idosa, e tão magra, que parecia a figura da morte, um moleque aleijado, duas negras prenhes em dias de parir, um preto moço e robusto, porém cego, e enfim, dois doentes de bexigas [...]. Safei-me para a proa, entrei no rancho, e lá me debulhei em lágrimas, pelo tempo que a marujada espanhola divertia-se com os seus dignos chefes, a verem os inúteis esforços que faziam estes infelizes, para romper a corrente, e tornar a bordo brigue; o cego, sobretudo, que lutava contra as ondas, sem saber por onde dirigia, excitava suas gargalhadas, que não cessaram senão longo tempo ao depois, quando estes miseráveis desapareceram" (Gonnet *apud* Faria, 2019, p. 8-9).

há um evidente exemplo do exercício dessa fragilidade. Ao não ter sua questão atendida, ou seja, a realização de seu privilégio minimamente negado, a criança branca ofende diretamente a criança negra.

O professor Rafael narra uma cena que vai ao encontro desse ponto:

> *Estávamos fazendo um exercício em que quem chegasse primeiro até o outro lado da sala seria o mestre. Em uma das rodadas, uma estudante branca chegou quase ao mesmo tempo que um estudante negro. Ela disse 'professor, ele pegou meu lugar!', mas eu vi que ele é quem tinha chego primeiro. Falei isso a ela e o estudante também. Aí ela virou e falou que ele era feio, que o cabelo dele é ruim. Levei a situação para a coordenação e, enquanto conversavam com o estudante, perguntei por que ela tinha chamado ele assim. Ela disse que achava ele feio, que a cor dele era diferente da dela. Aí eu olhei e perguntei: 'eu sou feio?'. Ela disse que não. Aí eu perguntei: 'mas você sabe que a cor dele é a mesma da minha, né? Eu também tenho nariz largo, cabelo crespo…'. Ela parou, olhou pra mim e disse baixinho: 'você é mais clarinho que ele professor'* (Caderno de campo do pesquisador. Aula do professor Rafael. [2/2025]).

Um dos elementos que se destaca nessa cena é a rapidez com que a ofensa racial emerge no momento em que a criança branca tem sua reivindicação negada. Embora outros fatores possam estar envolvidos, é possível ler aí o racismo latente sendo acionado pelo conflito: a negação da reivindicação parece funcionar como gatilho que faz emergir uma hierarquia racial já operante, mas que, em situações de apaziguamento, permanece não enunciada. O insulto não aparece de forma desvinculada do conflito; ele surge precisamente quando a estudante é confrontada com a impossibilidade de ocupar a posição de vencedora que reivindicava para si. A racialização do colega negro opera, então, como uma estratégia de reposicionamento hierárquico: se não é possível assegurar a superioridade pela regra do jogo, ela é restabelecida pela inferiorização racial do outro.

Nesse sentido, a cena permite compreender o racismo não apenas como expressão de preconceitos individuais aprendidos, mas como uma tecnologia relacional de manutenção de privilégios. A associação entre negritude, feiura e inadequação, mobilizada pela estudante, produz uma tentativa de reordenar o espaço simbólico da interação, deslocando o estudante negro da condição de vencedor para a condição de sujeito desqualificado.

Mais ainda, quando a criança diferencia o professor do estudante ao afirmar que ele é "mais clarinho", evidencia-se a existência de uma gradação racial já operante em sua percepção, revelando como os marcadores fenotípicos são mobilizados desde a infância para estabelecer distinções de valor entre corpos negros. A cena torna visível, portanto, o modo como a branquitude é aprendida e exercida não apenas como

identidade, mas como prática cotidiana de produção de hierarquias, acionada especialmente nos momentos em que seus privilégios encontram resistência ou contestação.

Encontro outro exemplo desse movimento na entrevista com a professora Helena. Ao narrar sobre um processo de montagem, em que todos os protagonistas da história seriam crianças negras, visto que os personagens principais eram personagens negros, ela afirma que precisou fazer um trabalho com as crianças brancas para que elas entendessem o motivo de não poderem ser as protagonistas:

> *Eu peguei vários livros sobre Abdias [Nascimento], sobre Dandara e Zumbi [dos Palmares], sobre uma lenda de uma princesa quilombola… Levei vários. Aí eu falei assim 'olha, esses foram alguns livros que eu acho que a Nauru pode ter lido'. [Levei] alguns de cabelo africano também. 'Vocês podem escolher e ler agora'. Aí eles leram, e depois eles me falaram os que eles mais gostaram. Aí, a partir disso eu peguei, por exemplo, Dandara e Zumbi, que eles gostaram. Aí primeiro eu deixei eles explorarem, pra depois a gente fazer, né? E está legal de ver assim, porque todos os personagens principais são pessoas negras, né? Eu deixei isso bem claro, porque tinha um monte de menina branca querendo fazer a Nauru. 'Ah gente, mas a Nauru… Olha, como ela é?'. Então teve todo esse processo* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Helena. [2/2024]).

Percebo a fragilidade branca, na cena narrada pela professora, quando, mesmo que tivesse ficado claro que a personagem principal era negra, várias meninas brancas quiseram fazê-la, sendo necessário todo um trabalho da professora para explicar o motivo de elas não poderem fazer o papel.

A fragilidade branca nesses exemplos expõe o funcionamento da tentativa de interdição das performances negras na prática teatral, em espaço escolar, em prol da manutenção das performances brancas como universais e detentoras dos lugares de privilégio e prestígio. Compreendendo o negro e o branco a partir de uma matriz enunciativa, essas situações apontam para a operação de exclusão, ou seja, interdição, das performances negras do fazer teatral na escola: seja na dificuldade de apreender dimensões raciais nas relações entre os/as estudantes, seja na sazonalidade do trabalho com questões raciais e até mesmo no tratamento recebido por alguns estudantes negros.

Esse movimento de exclusão pode acontecer, a partir da perspectiva discursiva, pela necessidade de controle do discurso, mas, também, pela compreensão das performances negras como falsas, perante a lógica interna de verificação da disciplina. Desse modo, evidencia-se que, em teatro, um dos temas historicamente interditos diz respeito a questões raciais associadas à visibilidade do

privilégio branco e da negação da prática cultural não branca. Quando estas aparecem geram desconforto e, em alguns casos, são motivo para a operação da fragilidade branca.

O branco, nos excertos, comporta-se como não racializado, como universal, como aquele que pode acessar qualquer espaço que seja de seu desejo. Quando as meninas brancas desejam fazer Nauru, uma menina negra, compreendo que a negrura não é assimilada por elas. O que é assimilado é o lugar de protagonismo. No movimento de interdição, o negro não pode assumir o lugar de protagonismo – historicamente construído e sustentado para o branco. Para mim, esse argumento é reforçado a partir de outro momento da entrevista com a professora Helena, em que ela narra, ainda sobre essa montagem, o seguinte: "*a menina que faz a Conceição Evaristo [uma menina negra] parou pra mim e falou assim, 'tia, estou muito feliz, porque eu nunca fiz personagem de teatro*'" (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Helena. [2/2024]), mesmo que já estivesse há alguns anos frequentando a Escola Parque.

A interdição, portanto, movimenta nas cenas narradas as performances negras para as margens do fazer cênico na escola. Ao manter a lógica operacional da branquitude, de ofertar aos sujeitos brancos os privilégios simbólicos sem marcá-los como lugar de privilégio, ou seja, em seu funcionamento, cria-se a falsa ideia de naturalidade a essas situações, marcando como questão racial as práticas negras, quando estas, por sua presença ou agência nas práticas educativas cênicas, causam algum estremecimento na operacionalidade da branquitude.

O enunciado trabalhado nesta seção evidencia como o que pode ser dito, logo, praticado em teatro na escola, de maneira a não ser questionado e/ou excluído, está centrado no funcionamento do dispositivo de branquitude. A presença de elementos não brancos apresenta-se como um movimento de resistência e de tensionamento à operacionalidade da branquitude – esta que constrói uma falsa ideia de natural e de universal aos sujeitos brancos.

1.4 O TEATRO PRODUZ UMA PEDAGOGIA DA TRANSPARÊNCIA

A professora Luísa montou um espetáculo a partir de um livro infantil que tratava da temática do racismo. O livro narra a trajetória em uma escola em que uma garota negra era xingada e menosprezada pelos colegas. Quando foi dividir os personagens para os estudantes, um deles, branco, disse: 'tia, eu não quero xingar ela [a personagem negra]. Eis que a professora

responde: 'ah, mas é de mentira'. Aí eu falei [também] com a Alice[30]*: 'você sabe que é de mentira, né? Se ele falar isso com você, você sabe que é do personagem, né?'. 'Não, tia, eu sei. Não tem problema não, eu sei que sou bonita mesmo''* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Luísa. [2/2024]).

No teatro tudo é válido? Qual o limite entre o ficcional e a reprodução de violências? E, no âmbito educacional, como se configura esse limite? A cena narrada pela professora aponta para um movimento de suspensão na prática teatral: mesmo que o estudante aponte que não quer xingar a colega, esse ato é lido sob a ótica da ficção, logo, não produziria efeitos na realidade, não chegaria até a estudante que interpreta a personagem negra. Compreendo que essa suspensão aponta, na verdade, para a operação de uma transparência a respeito de questões raciais no trabalho com teatro na escola. Tornadas transparentes as tensões raciais, elas continuam ali, em um complexo jogo de funcionamento, entretanto não são capturadas ou lidas em sua totalidade como tensionamentos da prática: ora não são capturadas como tensões, ora são atribuídas ao âmbito ficcional do teatro.

Defendo que, para operação do discurso pedagógico-racializante, há o funcionamento de mais um enunciado: *o teatro produz uma pedagogia da transparência*. Essa pedagogia se caracteriza por criar na prática pedagógica de professores/as brancos/as uma blindagem ante as tensões geradas por questões raciais. Assim, essas tensões são percebidas pelas professoras em outros âmbitos da escola, porém, quando se deparam com as práticas pedagógicas das aulas de Teatro, as tensões geradas pelas questões raciais são acopladas em um certo véu de transparência, ou seja, ou não são percebidas como tensionamentos advindos de conflitos raciais, sendo lidas a partir da ótica do *bullying*, ou não são compreendidas a partir da complexidade de raça, atribuindo-se essas questões apenas às pessoas negras.

Um dos modos de apresentação dessa questão, durante as entrevistas, deu-se no modo como as professoras apresentaram o perfil dos/as estudantes. A professora Luísa, por exemplo, falou sobre questões socioeconômicas, familiares e de neurodivergência. A professora Clara, ao dizer a respeito dos conflitos entre estudantes, afirmou que não são "tão ligados à questão racial, mas de classe". Na mesma direção, a professora Beatriz disse não ver uma questão racial, "porque as

[30] A professora, durante a entrevista, utilizou o nome real da estudante, aqui opto por preservar sua identidade, utilizando um nome fictício.

crianças estão sempre querendo ser ou parecer as *influencers* brancas. Não vejo uma pessoa negra que as influencie". Em todas essas afirmações há a enunciação da transparência. A questão da raça não é capturada e nem tensionada como algo relacionado a pessoas brancas, ela é suprimida ou transformada em uma questão de classe. Não se trata, porém, de uma escolha individual de cada professora, mas de um enunciado que circula coletivamente no campo pedagógico: a regularidade com que essa supressão aparece nas falas de professoras distintas, em contextos distintos, é justamente o que permite compreendê-la como enunciado, como algo que fala através dos sujeitos, e não a partir deles.

Um exemplo disso se deu em minha primeira conversa com a professora Marina, da Asa Norte. Ao explicar sobre minhas intenções e objetivos com as observações, deixando explícito meu interesse por compreender as operações da branquitude, ela me diz o seguinte:

> *Então é bom que você acompanhe a turma do primeiro ano. Lá é bem difícil. Lá tem mais crianças negras do que na turma do primeiro. E aí você vai conseguir perceber bem isso. Recentemente, inclusive, um estudante chamou o outro de macaco. Estamos tendo muitos problemas com eles* (Caderno de campo do pesquisador. Diálogo com a professora Marina. [2/2025]).

A fala da professora é particularmente reveladora daquilo que denomino pedagogia da transparência. Embora eu tenha explicitado que meu interesse de pesquisa se voltava para as operações da branquitude, sua resposta desloca imediatamente o foco para uma turma composta por um número maior de estudantes negros. A associação entre a investigação sobre raça e a presença de corpos negros evidencia como a racialidade continua sendo percebida como um atributo do outro, e não como uma condição que também constitui os sujeitos brancos. Nesse movimento, a branquitude preserva sua posição de transparência: ela não aparece como objeto de análise, mas como ponto neutro a partir do qual a diferença racial é identificada.

Mesmo diante de um episódio explicitamente racista – um estudante chamando outro de "macaco" –, a narrativa não conduz à problematização das relações de poder que tornam tal enunciação possível. Não se trata de uma limitação individual da professora, mas do funcionamento do enunciado da transparência: é ele que organiza o modo como a situação é percebida e narrada, deslocando o episódio para o âmbito do conflito interpessoal sem que sua dimensão racial seja nomeada. Ao contrário, o acontecimento é incorporado a uma descrição da turma como um espaço "difícil" e

marcado por “problemas”, produzindo um deslizamento em que a questão racial é localizada nos sujeitos negros e nos conflitos que os cercam. A raça, portanto, torna-se visível apenas quando encarnada na negritude, enquanto a branquitude permanece não nomeada, não interrogada e, justamente por isso, resguardada em sua condição de norma.

Dentro dos contextos acompanhados, acredito que essa transparência funciona como operação pedagógica, visto que, ao não capturar a questão racial, tudo que acontece em teatro também não é questionado ou tensionado como racial, a não ser que venha da matriz cultural não branca. A transparência é a operação pela qual, em teatro, ensina-se a invisibilidade dos brancos, ao passo que se constitui o teatro como verdade a partir da matriz branca sem a racializar.

Acredito que tal pedagogia é constituída pela operacionalidade da branquitude, pois, ao desejar-se universal e criar um *status* de invisibilidade à racialização dos sujeitos brancos (Laborne, 2017), as performances de branquitude criam uma barreira que dificulta a compreensão de que algumas situações são de ordem racial. Exemplo disso está no trecho que abre esta seção. Ao ser interpelada a respeito das falas ofensivas, a professora se utiliza do recurso ficcional do teatro para justificá-las.

Essa escolha estética, que tende a criar uma atmosfera de realidade ficcional para a cena, defendida, por exemplo, no naturalismo – a famosa quarta parede, que instauraria no ambiente um momento de suspensão da realidade, em que todos os participantes sabem que aquilo é teatro, mas, em um pacto coletivo, acreditam nos acontecimentos cênicos –, dá respaldo cênico à operação racial sem que esta seja vista dessa forma, já que, como afirma a professora, “*é de mentira. Você sabe que é de mentira, né? Se ele falar isso com você, você sabe que é do personagem, né?*”.

O que está em análise, portanto, não é a presença do xingamento na cena, mas o modo como o enquadramento pedagógico e estético predominante no campo tende a neutralizar sua dimensão racial – deslocando-o para o interior da ficção sem necessariamente produzir estranhamento sobre ele. Trata-se, novamente, do funcionamento do enunciado da transparência, e não de uma escolha ou equívoco da professora. Ao ser justificado pela lógica da representação naturalista – “é o personagem quem fala” – o insulto tende a ser deslocado para o interior da ficção, produzindo um efeito de neutralização de sua dimensão política. O pacto da quarta parede opera, nesse caso, como uma tecnologia de suspensão da crítica: a violência

racial é encenada, mas suas condições de produção permanecem intocadas. A cena reproduz o acontecimento sem necessariamente produzir estranhamento sobre ele.

Vale destacar que o campo da Pedagogia do Teatro dispõe de perspectivas que poderiam operar de maneira distinta diante de tal situação. Em Bertolt Brecht (Koudela, 2010) e Augusto Boal (2013), por exemplo, procedimentos de distanciamento e problematização poderiam converter o insulto em objeto de reflexão coletiva, tornando visíveis as relações de poder que o sustentam. Não se trata, todavia, de apontar o que deveria ter sido feito, mas de evidenciar que, mesmo dentro do próprio campo teatral, há recursos que escapam à lógica da transparência – e que sua ausência não é acidental, mas diz algo sobre quais perspectivas são hegemônicas no discurso pedagógico-racializante. Em vez de buscar a imersão na realidade ficcional, procedimentos de distanciamento e problematização poderiam interromper a naturalidade da ação para tornar visíveis as relações de poder que a sustentam. O xingamento racial deixaria de operar apenas como elemento da trama para se converter em objeto de reflexão coletiva. Não se trataria de eliminar o conflito da cena, mas de criar condições para que ele fosse observado criticamente, deslocando a atenção da suposta agressividade individual para os mecanismos sociais que autorizam determinados sujeitos a enunciar a violência e outros a suportá-la. Nesse movimento, a cena poderia produzir não a invisibilização da branquitude, mas sua exposição como posição de poder, convocando estudantes e espectadores a interrogarem os privilégios e hierarquias que atravessam a própria situação teatral.

Ao longo do capítulo, busquei contextualizar o que tenho compreendido por discurso pedagógico-racializante, demonstrando como, nas práticas do Teatro na educação básica, as tensões raciais e a operacionalidade da branquitude se apresentam como motores de produção de subjetividades. Por intermédio dos enunciados: *o teatro implica transformações*; *em teatro não se trata de qualquer assunto*; e *teatro produz uma pedagogia da transparência*, busquei evidenciar como as práticas teatrais colocam em funcionamento o constructo racial que se estabeleceu no país desde a colonização, subjugando determinados saberes através da interdição e propondo uma transformação a partir da incorporação das performances teatrais tidas como verdadeiras.

Percebo, dessa maneira, que há a produção de uma pedagogia da transparência, compreendida como um modo de dificultar o acesso às questões

raciais nas práticas cênicas, construindo uma verdade para o teatro baseada e sustentada no privilégio branco.

Se este capítulo se dedicou a identificar os enunciados discursivos que organizam o ensino de Teatro nas práticas observadas como um campo pedagógico-racializante, o capítulo seguinte aprofunda essa investigação no plano corporal e imagético. Em *Corpo, Imagem e Colonialidade da Imaginação no Ensino de Teatro: imagens performadas e o dispositivo de branquitude*, argumento que as imagens produzidas pelo e no corpo em aulas de Teatro não representam as relações raciais de poder, mas as fazem existir em ato. A partir dos conceitos de epistemicídio, profecias autorrealizadoras e colonialidade do imaginário, demonstra-se como os gestos, as escolhas de personagens e as produções visuais dos/as estudantes inscrevem nos corpos – e por meio deles circulam – as hierarquias raciais que o discurso pedagógico-racializante enuncia. O dispositivo de branquitude, portanto, não opera apenas pelo que se diz: ele se sedimenta naquilo que se desenha, que se encarna e que se imagina possível dentro de uma aula de Teatro.

2 CORPO, IMAGEM E COLONIALIDADE DA IMAGINAÇÃO NO ENSINO DE TEATRO: IMAGENS PERFORMADAS E O DISPOSITIVO DE BRANQUITUDE

Argumento neste capítulo que, nas aulas de Teatro estudadas, as imagens performam e corporificam as relações de poder/saber do dispositivo de branquitude, ancorando um regime de universalidade orientado pela verdade por ele produzida. Trata-se, portanto, de compreender que essas imagens não representam as relações de poder, mas as fazem existir em ato. Tal regime aponta para uma colonialidade da imaginação que sustenta o lugar do privilégio branco.

Não trato, aqui, da imagem como mera representação visual, mas como produção performativa que se dá no e pelo corpo. A imagem será tomada, neste capítulo, em duas perspectivas: a imagem produzida pelo corpo em sua performance cotidiana e a imagem produzida no e pelo corpo em sua dimensão performática. Essa dupla perspectiva possibilita compreender a operação do dispositivo de branquitude mesmo quando pessoas brancas não estão presentes majoritariamente nos espaços.

Cabe, ainda, uma nota de ordem metodológica. As imagens performadas nas aulas analisadas não foram assumidas apenas como objeto de análise, mas também como instrumento diagnóstico. É por meio delas que o dispositivo de branquitude, que opera muitas vezes de forma difusa, tácita e invisibilizado no cotidiano escolar se torna perceptível a meu ver. Nesse sentido, o trabalho de campo orientou-se pela escuta/olhar das imagens produzidas em cena como superfície de emergência dos elementos necessários para uma analítica da branquitude. O que as cenas narradas ao longo do capítulo evidenciam, portanto, é que as imagens não apenas reproduzem a gramática racial que organiza corpos, saberes e imaginários, elas também tornam sensível à percepção aquilo que o dispositivo de branquitude insiste em naturalizar.

O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, intitulada *A imagem como corpo, o corpo como imagem*, defendo, a partir de Leda Maria Martins (2021) e Diana Taylor (2013; 2023), que a imagem produzida por relações corporificadas tem a agência de performar sentidos socialmente elaborados e constituídos. Assim, nas aulas de Teatro, a partir do campo empírico desta pesquisa, o corpo em suas criações imagéticas não está isento de atualizar e performar aspectos sociais do dispositivo de branquitude.

Na segunda seção, intitulada *Uma palavra para o embranquecimento: epistemicídio*, busco apresentar como a prática de imagens que reforçam a brancura

colocam em operação, ou seja, performam o epistemicídio e, assim, sustentam o dispositivo de branquitude.

Na terceira, *Entre princesas e feiticeiras: profecias autorrealizadoras*, analiso, a partir de cenas vividas no campo, como os estereótipos de bom e mau, belo e feio, certo e errado performam nas aulas de Teatro as profecias autorrealizadoras que indicam posições específicas para brancos e negros.

Por fim, em *Imagens performadas e colonialidade do imaginário*, reflito sobre como o dispositivo de branquitude, a partir das imagens performadas em aulas de Teatro, aponta para a existência e manutenção da colonialidade desde o exercício de imagens que compõem o imaginário. Percebe-se, assim, um limite imaginativo que reforça, em uma certa circularidade, o privilégio branco.

Defendo, ao longo e ao fim, que o dispositivo de branquitude encontra na performance de determinadas imagens um dos principais meios de garantir seu funcionamento. Nesse sentido, as imagens performadas pelo e no corpo constituem um mecanismo central de operacionalidade da branquitude nas aulas de Teatro.

2.1 A IMAGEM COMO CORPO, O CORPO COMO IMAGEM

Nas aulas de Teatro, o corpo ocupa um papel central. Ele constitui um dos espaços mais privilegiados para a elaboração de sentidos por meio da produção de imagens. Isso ocorre porque, em cena, não se busca traduzir um texto escrito em texto falado, mas constituir, a partir dos elementos cênicos, inclusive o corpo, uma teia de sentidos. Desse modo, é na “relação entre o corpo real do jogador e a figura imaginária que ele delineia através de seu corpo [que] surge a ficção concretizada cenicamente” (Pupo, 2015, p. 32).

Em diversas metodologias, como em algumas etapas do método de Jogos Teatrais, proposto por Viola Spolin, e no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, o trabalho com a plasticidade corporal ocupa um lugar de destaque. Em Spolin, com o objetivo de elaborar contextos cênicos que partam das imagens criadas com o corpo, busca-se uma atenção especial à forma como ele se porta em cena e produz imagens que comuniquem algo, visto que “[...] é proposto ao jogador que não sinta e sim corporifique, que não imagine e sim veja, que não interprete e sim comunique, que não *conte* e sim *mostre*” (Desgranges, 2017, p. 115, grifos do autor).

Em Augusto Boal, com o intuito de identificar, analisar e desmecanizar as imagens de opressão e os efeitos da opressão no corpo, busca-se perceber quais imagens o corpo produz, o que elas significam a partir de sua inserção no tecido social e o que se pode fazer para transformá-las. A esse respeito, afirma Desgranges (2017, p. 71) que "[...] toda experimentação cênica do Teatro do Oprimido precisa ser intercalada, e bem mediada, com discussões acerca da significação das imagens e situações levadas à cena pelos participantes".

Em ambos os casos, a construção física constitui o caminho para elaborar imagens imbuídas de sentido, comunicar significados e produzir leituras sobre o mundo. Como afirma Maria Lúcia Pupo (2015, p. 25), "[...] quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis".

É possível ampliar tal constatação, ainda, a partir do trabalho de diferentes pedagogias das Artes da Cena ocidentais, como o trabalho com as ações físicas proposto por Stanislavski (Knébel, 1996; Moschkovich, 2025), o teatro físico desenvolvido por Grotowski (Olinto; Bonfitto, 2013; Olinto; Lampert, 2020) e, no contexto brasileiro, o trabalho do LUME (Ferracini; Colla; Hirson, 2017), do Grupo Usina do Trabalho do/a Ator/Atriz - UTA (Lisboa, 2012; Reckziegel; Habeyche, 2012).

Se as imagens produzidas pelo corpo incorporam, transmitem e produzem sentidos e significados em cena, elas também têm a capacidade de incorporar e transmitir sentidos e significados sociais[31]. Como aponta Taylor (2013, p. 47), "[...] os códices comunicam muito mais do que fatos. As imagens, tão densas visualmente, transmitem o conhecimento do movimento ritualizado e das práticas sociais cotidianas". O corpo, portanto, constitui um lugar privilegiado de significação não somente no teatro. No âmbito social, é por meio do corpo e de suas performances que os sentidos culturais são performados e transmitidos, uma vez que "em tudo que fazemos expressamos o que somos, o que nos pulsiona, o que nos forma, o que nos torna agregados a um grupo, conjunto, comunidade, cultura e sociedade" (Martins, 2021, p. 21).

---

[31] A esse respeito é importante destacar o trabalho de Brecht. Para ele, o teatro tinha um papel fundamental: trabalhar conscientemente em cena, de maneira crítica, as questões sociais de seu tempo a fim de tensioná-las junto ao público. Esse ponto é basilar, inclusive, para seu trabalho com as Peças Didáticas, prática pedagógica desenvolvida por ele para o trabalho mais direcionado, por exemplo, aos operários (Koudela, 2010).

A branquitude se utiliza amplamente desse mecanismo – o corpo como lugar de produção e circulação de sentidos culturais para a sua operação. É por meio do corpo em performance e das imagens produzidas que circula algo a respeito da branquitude e do funcionamento de seu poder de modo a produzir um certo tipo de imaginário. Um exemplo de tal operação é apresentado por Schucman (2014), ao demonstrar como, por meio dos símbolos associados à classe, ao gênero e à regionalidade, a branquitude consegue operar de maneira mais ou menos intensa. A autora aponta que, em seu trabalho de campo,

> [...] dentre os entrevistados, há sujeitos de diferentes classes sociais, moradores de diferentes bairros de São Paulo, de diferentes gerações e gênero e identificações com a branquitude. O único fato em comum nas vivências destes sujeitos é que todos se consideram brancos. Cada sujeito, no entanto, atribui sentidos diferentes às práticas e vivências da branquitude ocorrendo, portanto, uma auto-identificação afetiva e emocional, num jogo de igualdade e diferenças de modo particular. Isso se dá de tal forma que a constituição dos sujeitos *como* brancos é, ao mesmo tempo, singular e coletiva (Schucman, 2014, p. 83).

Outro exemplo encontra-se na obra *White Face and Blonde Hair*, da artista Renata Felinto. Nessa ação, a artista incorpora à sua imagem diversos elementos associados à brancura, a fim de expor o funcionamento da lógica da branquitude (Santos, 2020): uma peruca loira e lisa, maquiagem mais clara do que seu tom de pele e roupas que remetem a uma alta classe. Uma das questões que Felinto evidencia com essa ação é que a branquitude, por meio do desejo de brancura, produz um padrão de sociabilidade que se fortalece através da imagem:

> O Whiteface proposto por Felinto é uma forma de satirizar a branquitude e atacar a ideia racista de superioridade estética com uma hipervalorização silenciosa do branco que nos permite confirmar que estamos diante de valores de beleza e poder construídos historicamente, que começaram com o processo de colonização europeia e que perduram e se reproduzem nos dias atuais (Santos, 2020, p. 148).

A performance de Felinto dá a ver como os padrões estéticos são, também, modos de operação do dispositivo de branquitude e racialidade. Ou seja, como os códigos de beleza são socialmente constituídos a fim de favorecer a divisão social de raça, classe e gênero em suas interseccionalidades. De certo modo, é possível aproximar a operação de Felinto do que Judith Butler (2019) nomeou como paródia – conceito forjado para pensar o gênero, mas cujo mecanismo se mostra produtivo para analisar a performatividade racial. Por intermédio da amplificação exagerada e

performática dos traços que compõem a brancura (e, assim, operam determinadas redes de poder), a performer expõe que tais traços são constructos sociais que colocam em funcionamento relações de poder. Ou seja, que tais imagens são performativas.

Ainda que Butler elabore o conceito de paródia no horizonte do gênero, sua formulação oferece um ponto de inflexão relevante para pensar a performance de Felinto. Para a filósofa, a paródia do gênero "revela que a identidade original sobre a qual molda-se o gênero é uma imitação sem origem" (Butler, 2019, p. 193). O gênero, assim, é uma repetição, um efeito discursivo e não um dado ontológico. Transpondo essa lógica para o campo racial: se a brancura e, em seu extremo, o ser branco, é uma construção social, a performance de Renata Felinto expõe que não há um marco zero corporal que permite uma identificação estritamente biológica ou ontológica do ser branco, mas sim que a constituição racial é, também, marcada por efeitos discursivos.

A imagem pode constituir, portanto, um dos elementos para a operação do dispositivo de branquitude. Por meio da produção de imagens, incorporam-se e exercem-se os enunciados que sustentam o exercício do poder em determinado tempo. Quero dizer com isso que, por meio do trabalho estético e imagético que, por exemplo, realizamos em teatro com nossos corpos, ou das performances que acionamos no cotidiano, podemos sustentar e reproduzir o regime de verdade do discurso pedagógico-racializante. As imagens produzidas corporalmente podem funcionar como um caminho para a incorporação e a transmissão do saber colonial-racializante, visto que "[...] mesmo que a incorporação se modifique, o significado pode muito bem permanecer o mesmo" (Taylor, 2013, p. 50).

As imagens produzidas, sustentadas e/ou evocadas pelos corpos no cotidiano das aulas de Teatro podem tornar-se lócus para a operação e a transmissão da branquitude. A imagem performada sem a suspensão de seu sentido cotidiano, isto é, tomada como banal e ordinária, converte-se em meio para a manutenção do regime de visibilidade em curso, pois, em seu próprio ato, transfere o regime de verdade da branquitude, já que, como afirma Leda Maria Martins (2021, p. 164):

> [...] o pensamento das imagens muitas vezes reluta em deixar desvelar muitas de suas motivações históricas e suas metodologias. Assim, não importa apenas desvelar os malefícios da imagem. É necessário desmontá-la, interromper seu fluxo, incidir sobre ela, propor outras possibilidades de sua produção e registro.

A questão torna-se mais complexa, uma vez que, ao não ser tomada como espaço de reflexão, mas como algo atrelado à normalidade social, produz-se uma rede de poder que, à luz das formulações de Foucault, opera menos pela presença de um agente identificável e mais pela circulação difusa de regimes de verdade, visto que “[e]ssas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam” (Foucault, 2025, p. 224). Desse modo, o corpo branco já não precisa mais estar presente para que a branquitude seja operada – o que encontra ressonância no que Deleuze (2016) descreve como sociedade de controle, em que o poder se dissemina para além de qualquer figura centralizadora.

Nesse tipo de organização do poder, o dispositivo de branquitude se operacionaliza em múltiplas frentes e por meio de diferentes estratégias. Diferentemente de outros modos de organização do poder, no dispositivo já não é mais necessária uma vigilância centrada em uma única figura, como ocorria, a caráter de exemplo, no período escravocrata, em que o controle se concentrava, por exemplo, na figura do capitão do mato e do senhor de Engenho. A vigilância encontra-se, agora, introjetada nos próprios sujeitos e disseminada nas diferentes instâncias de produção do dispositivo.

2.2 UMA PALAVRA PARA O EMBRANQUECIMENTO: EPISTEMICÍDIO

Decidi montar com a turma um texto baseado na história da Chapeuzinho Vermelho, mas em uma versão integralmente negrorreferenciada. A protagonista seria uma menina negra e o lobo mau seria representado como o ‘povo mau’. Iniciei a atividade lendo a narrativa e, em seguida, exibindo um vídeo com a sua narração. Nesse material, as imagens já apresentavam uma Chapeuzinho negra, entre outros elementos. Antes de iniciarmos a encenação, propus um exercício de desenho. Dividi a turma em grupos, e cada um ficou responsável por representar visualmente um aspecto da história: a protagonista, o povo mau, o cenário, entre outros. Foi nesse momento que me surpreendi. Quando o grupo responsável pelo desenho da Chapeuzinho começou a trabalhar, os estudantes logo solicitaram referências para o cabelo da personagem. Mostrei diversos desenhos de meninas negras com cabelos cacheados e crespos. Ainda assim, a pergunta mais recorrente foi se poderiam desenhá-la com o cabelo liso (Caderno de campo do pesquisador. Aula da professora Camila. [2/2025]).

O que faz com que, mesmo após visualizarem exemplos de meninas negras, os/as estudantes insistam na tentativa de desenhar uma personagem com traços

associados à brancura? O que se inscreve como limite de verdade a ponto de tornar difícil imaginar a existência de uma protagonista negra nesse contexto? Que mecanismos excluem do campo da inteligibilidade aquilo que se aproxima da negritude? No contexto brasileiro, o processo de embranquecimento constitui um desses mecanismos. O resultado desse processo encontra-se ancorado no que Sueli Carneiro (2023) define como epistemicídio.

De maneira geral, o epistemicídio é “um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais” (Carneiro, 2023, p. 89) de um grupo. Essa inferioridade é produzida por diversas estratégias, como a eleição de um único conjunto de saberes como válidos, a dificuldade de acesso à educação de qualidade e o reforço dos padrões estéticos do grupo dominante como modelo de beleza a ser alcançado.

Embora possa parecer restrito a uma questão exclusivamente epistemológica, o efeito do epistemicídio ultrapassa esse limite. Assim como nas relações de poder/saber analisadas por Foucault, sua dinâmica atravessa a própria constituição dos sujeitos. Para Carneiro (2023), o efeito central desse processo é relegar tudo aquilo que se vincula aos grupos oprimidos ao patamar do desumano.

A meu ver, a cena de abertura ajuda a pensar o epistemicídio. Mesmo diante das narrativas e referências apresentadas pela professora, o imaginário das estudantes continua operando na perspectiva de compreender o protagonismo como algo possível apenas para portadores de traços embranquecidos. Isso se afirma quando, mesmo tendo contato com as referências de personagens negras, os/as estudantes apontam a dúvida se podem desenhar cabelos lisos. Ainda que tenham tido contato com diferentes direcionamentos e imagens, há um movimento que atravessa esse imaginário e o orienta para o desejo de branquear a personagem.

É importante salientar que o branqueamento, como desejo, mas também como enunciado do discurso racial brasileiro, opera em diferentes campos e de múltiplas formas. Trata-se de um investimento que articula dimensões estéticas, epistemológicas e ontológicas de mundo. É por meio desse processo que se constitui socialmente o ideal de brancura como padrão e como meta. Para Carneiro (2023, p. 54),

> [...] o ideal de branqueamento não está abandonado; é imposto ao imaginário social pela cultura dominante através da exibição permanente de seus símbolos, que expressam seus sucessos materiais e simbólicos como demonstração de superioridade natural, cortejados sistematicamente com os símbolos da estigmatização da negritude - seu contraponto necessário.

Desse modo, a resistência em criar cabelos crespos ou cacheados aponta para a necessidade de que a imagem da personagem principal performe a brancura, evidenciando como o ideal de branqueamento se encontra introjetado no imaginário da cultura brasileira.

Esse, entretanto, não é um caso isolado. Historicamente, o contexto educacional brasileiro realizou um trabalho sistemático de embranquecimento, ao mesmo tempo que produziu mecanismos de exclusão da população negra do acesso à educação (Almeida; Sanchez, 2016). Desde legislações que impediam pessoas escravizadas de acessar a educação até estratégias aparentemente mais sutis, como a produção curricular, diferentes dispositivos foram mobilizados para sustentar esse processo[32]. Isso sustenta, ainda, a compreensão de que a branquitude ultrapassa a cor da pele. Como argumentam Jurema Werneck, Thula Pires e Bianca Santana (2023, p. 121) "[...] branquitude não é ter pele clara. É se beneficiar do conjunto de violências, exclusões e aniquilamento que produzem privilégio".

Na produção das imagens para a criação cênica, os/as estudantes, mesmo que majoritariamente negros, ainda reproduzem, muitas vezes, o desejo de brancura. De alguma forma são ignorados os exemplos dados pela professora em prol de um certo padrão imagético, trata-se daquilo que exclui como possibilidade o reconhecimento das características negras para a personagem. Reforça-se aí o privilégio branco, o funcionamento do dispositivo de branquitude.

Uma das estratégias centrais para a consolidação desse processo no contexto brasileiro foi a categorização dos saberes negros e indígenas como inferiores, não científicos e, em última instância, como não legítimos do ponto de vista epistemológico. Trata-se, portanto, de um movimento que os destitui da condição de episteme. Abdias Nascimento (2016, p. 113) enfatiza que

> [...] o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais

[32] Informações sobre a legislação do pós-abolição e sua relação com a continuidade do racismo no Brasil podem ser encontradas no projeto *Linha de Cor*, disponível em https://linhadecor.com.br. Acesso em: 04 jun. 2025. Desenvolvido a partir de pesquisa iniciada em 2018 e coordenado pelas professoras Ana Flávia Magalhães Pinto (UnB) e Thula Pires (PUC-Rio), o projeto reúne mais de 120 verbetes jurídicos e históricos organizados em uma linha do tempo que evidencia como leis e projetos políticos contribuíram para a estruturação das hierarquias raciais no país, ao mesmo tempo que destaca as múltiplas formas de resistência da população negra. A plataforma também disponibiliza materiais pedagógicos voltados à educação antirracista.

> recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar?.

Ora, se o contato com aquilo que é reconhecido como válido em determinado campo de saber é atribuído majoritariamente a um mesmo padrão, estabelece-se um limite sobre o que circula com maior legitimidade nas escolas e sobre o que será socialmente tomado como importante. Logo, aquilo que chega à escola implica modos específicos de praticar, de incorporar e de performar o conhecimento. É importante ressaltar, porém, que a resistência existe nesse espaço, como bem reflete a proposta da professora Camila.

A seguir, apresento mais uma cena para aprofundar tal argumento. Durante o diálogo com o professor Daniel, ele narra uma cena que contribui para o adensamento da questão aqui discutida:

Ao relatar sua trajetória no teatro, o professor relembra uma montagem realizada, ainda como estudante, durante o Ensino Médio. Tratava-se de uma adaptação do conto O Alienista, de Machado de Assis. O projeto foi desenvolvido de maneira interdisciplinar pelo professor de Artes, formado em Teatro, e pela professora de Língua Portuguesa, responsável pelo trabalho com literatura. O professor de Teatro havia escolhido Daniel, homem negro, para protagonizar a encenação. Entretanto, ao vê-lo em cena, a professora de Língua Portuguesa sugeriu que ele fosse substituído por um estudante branco, de olhos azuis, que permanecesse apenas como narrador. Nessa configuração, sua presença não se daria corporalmente, mas apenas por meio da voz em off. O professor não aceitou a sugestão, e, após uma breve discussão, manteve Daniel como protagonista (Caderno de campo do pesquisador. Conversa com o professor Daniel. [2/2025]).

O que faz com que seu corpo sofra a tentativa de ser barrado como protagonista? Daniel relata que a professora não conseguiu apresentar uma justificativa plausível, fundamentada no fazer cênico – seja na presença do corpo, seja na projeção da voz (atributos que, inclusive, eram elogiados pelo professor). Diversas interpretações podem ser consideradas para o ocorrido, mas uma delas se ancora no limite de inteligibilidade do seu corpo como sujeito teatral.

Há, nessa cena, de maneira intencional ou não, a reiteração de que “o aparelho escolar é um dentre os operadores da dominação e da fabricação de sujeitos. Sujeitos com sentimento de superioridade e inferioridade. Sujeitos soberanos e sujeitos dominados” (Carneiro, 2023, p. 111). Essa reiteração acompanha o movimento de um currículo estruturado na relação de poder/saber, que opera desde a perspectiva da branquitude. A presença desse corpo negro em cena desafia a organização que

delimita como possível de elaboração de conhecimento e protagonismo apenas o corpo branco. Um currículo orientado pela lógica do privilégio branco produz, assim, um espaço em que outros corpos e sujeitos não são reconhecidos como aptos a acessar ou a se apropriar do saber.

A branquitude se movimenta nesse contexto, pois consegue pavimentar um espaço que reveste de neutralidade escolhas e procedimentos que sustentam a manutenção de seu exercício de poder. A postura da professora, incapaz de justificar a substituição por critérios cênicos, revela que sua percepção do corpo de Daniel como inadequado ao protagonismo não se sustenta em nenhuma racionalidade técnica, mas em um imaginário que não consegue conceber o corpo negro como sujeito teatral legítimo. É precisamente esse imaginário que a branquitude opera e reproduz: não por meio de uma interdição explícita e consciente, mas pela naturalização de um limite de inteligibilidade que se apresenta como senso estético ou bom julgamento. Essas cenas indicam que, em práticas cênico-pedagógicas nas quais o corpo se evidencia, opera-se uma ampliação de um processo social: a imagem do corpo negro é frequentemente percebida como uma episteme encarnada negada, enquanto a imagem do corpo branco é percebida como uma episteme encarnada cultivada e desejada.

Intuo, a partir desses casos, que o epistemicídio apresenta, nas aulas de teatro, um funcionamento que concebe os próprios corpos como episteme. É por meio da imagem performada pelo corpo que o epistemicídio consegue se expandir para além do conhecimento produzido por outras vias, como documentos e registros formais. O corpo torna-se, assim, um espaço de repertório que performa a episteme ou, nas palavras de Martins (2021, p. 23), “o que no corpo e na voz se repete é também episteme”. São nas imagens corporais que a verdade produzida pelo dispositivo de branquitude circula.

Uma outra situação vivida em campo, que contribui para adensar a compreensão apresentada, ocorreu na turma de primeiro ano do professor Felipe, na qual desenvolvemos uma atividade juntos.

Junto ao professor Felipe, decidimos trabalhar com uma contação de história a partir do livro infantil ‘Com qual penteado vou?’, de Kiusam de Oliveira, ilustrado por Rodrigo Andrade. A turma contava com apenas um estudante branco. A obra narra a história de uma menina negra que precisa decidir qual penteado usar para um evento muito especial: o aniversário de cem anos de seu avô. Durante a leitura, ao observar uma das ilustrações de um personagem negro com traços largos e pele retinta, um dos estudantes riu e apontou para outro colega, dizendo:

‘Olha lá, é você!’. O estudante apontado negou prontamente: ‘Eu não, oxe. É você!’. Nesse momento, toda a turma riu. Quando questionados sobre o motivo dos risos, os estudantes não conseguiram apresentar uma explicação (Caderno de campo do pesquisador. Aula do professor Felipe. [2/2025]).

A cena exemplifica, assim como na cena que abre a seção, processos de negação da imagem associados à negritude. Embora ambos os/as estudantes sejam negros, demonstram resistência em se identificar com tais representações, recusando a comparação com personagens negros. Segundo Carneiro (2023, p. 88-89), uma das estratégias do epistemicídio consiste no “comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo”. Ao negarem a possibilidade de se aproximarem de personagens negros, os/as estudantes também recusam o reconhecimento de traços e significados historicamente associados à experiência do racismo. Observa-se, assim, uma inversão importante: na tentativa de se protegerem da violência racial, em vez de confrontarem a supremacia branca como norma, reproduzem sua lógica ao deslegitimar a própria negritude.

A branquitude, no caso dessa cena, utiliza-se da violência racial para se apresentar como uma blindagem. Assim, quando os/as estudantes não se identificam e não desejam ser identificados com as imagens que remetem à negritude, estão sofrendo dois movimentos: estão sofrendo efeitos do racismo, ao mesmo tempo que reforçam a lógica da branquitude. A negação das imagens performa, portanto, a norma do dispositivo de branquitude, visto que mantém, mesmo nos/as estudantes negros/as, a ideia de que elementos associados à negritude são inferiores.

Em contrapartida, na segunda etapa da atividade (escolher um colega, atribuir-lhe uma virtude e desenhar seu retrato), diversos/as estudantes coloriram seus desenhos com a cor bege, mesmo tratando-se de colegas pretos e pardos. O que se evidencia, a meu ver, é o efeito de um epistemicídio que não se restringe à morte dos saberes acadêmicos ou livrescos, mas que alcança os próprios modos de corporificar e de perceber o mundo. Se o saber é também incorporado – transmitido e inscrito nos corpos, nas práticas e nas imagens que circulam socialmente –, então a negação da cor, operada aqui como colorismo, constitui também uma forma de epistemicídio: apaga-se não apenas um conhecimento sobre a negritude, mas a própria imagem do corpo negro como referência legítima, afirmando o imaginário branco como modelo universal e desejável.

A articulação entre epistemicídio e prática corporal pode ser aprofundada a partir da concepção foucaultiana de saber como prática discursiva. Para Foucault (2014b), o saber não é um conjunto de conteúdos abstratos e desencarnados, mas algo que se produz, circula e opera em práticas concretas, visto que “Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva” (Foucault, 2014b, p. 219). Nesse sentido, o regime de verdade que legitima o branco como norma não se sustenta apenas no plano das ideias ou do currículo explícito, ele se inscreve nas próprias práticas cotidianas, inclusive nas escolhas aparentemente banais, como a cor utilizada para desenhar um colega.

Ao mobilizar Foucault em diálogo com Carneiro, não se trata de equivaler os dois marcos teóricos, que partem de lugares distintos, mas de reconhecer que o epistemicídio opera também nessa dimensão incorporada do saber: apaga-se não apenas o conhecimento explícito sobre a negritude, mas a própria imagem do corpo negro como referência legítima, afirmando o imaginário branco como modelo universal e desejável. Dessa forma, é necessário que se inscreva nos corpos a verdade produzida pelo dispositivo ou que se negue a ela. É preciso que o saber produzido pelo dispositivo de branquitude se inscreva na pele para que possa ser performada e transmitida.

Nessa cena, evidencia-se, ainda, como a branquitude opera como produtora da transparência. Ao se tornar transparente, como afirmado no capítulo anterior, a branquitude estabelece um modo de funcionamento que a blinda da percepção real de sua relação com o racismo, projetando sobre o próprio sujeito negro o papel de alvo a ser combatido para, supostamente, combater o racismo. Dessa maneira, o dispositivo de branquitude permanece em funcionamento, porquanto “este silêncio protege os interesses que estão em jogo” (Bento, 2014, p. 28).

O corpo como lugar da episteme performada não é, entretanto, apenas um corpo biológico. É importante destacar que ele só ocupa esse lugar por estar inscrito no regime de verdade de um tempo histórico. Esse corpo inscreve e é inscrito por uma performance que enuncia traços a serem desejados, evitados ou negados. No caso da cena descrita, a respeito da aula com a contação de história, o corpo encontra lastro tanto nas performances narrativas dos/as estudantes, ao dizerem não se identificarem com a comparação feita, mas também com as performances visuais produzidas pelos desenhos na segunda etapa da aula. O corpo, assim, torna-se um campo de produção da realidade social, ou seja, torna-se “uma fronteira variável, uma

superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significante dentro de um campo cultural" (Butler, 2019, p. 240). As imagens performadas *pelo e com o corpo* constituem, dessa forma, enunciações epistêmicas de um tempo.

O que está em jogo nessa compreensão é a percepção de que o corpo não se encerra em uma perspectiva biológica ou tecnicista para a cena. Há uma relação complexa do corpo como produto da técnica e como produto do social. Talvez ainda seja preciso articular essa questão com maior acuidade, tendo em vista que a formação em Artes Cênicas/Teatro no Brasil ainda se ancora em uma perspectiva de corpo baseada nos aspectos biológicos e técnicos, como afirma Alexandra Dumas (2025).

Quiçá esse aspecto formativo dificulte o alcance compreensivo e interpretativo das questões sociais que constituem nossas salas de aula. Ora, se a formação é fundamentada, em sua grande maioria, em uma perspectiva que compreende o corpo como biológico e o trabalho cênico como técnica, dificilmente será possível perceber que o trabalho teatral é fundamentado por questões sociais. Cabe aqui fazer coro ao questionamento de Dumas (2025, p. 10): "se o corpo é cultura e se vivemos, indiscutivelmente, em uma cultura racista, em que medida disciplinas dos cursos de graduação em Teatro – nas quais a noção de corpo assume papel central – se articulam e expressam posicionamentos frente às questões raciais?".

Na relação entre as imagens do corpo negro e do corpo branco, este último é tomado como desejável, como modelo. Como visto anteriormente, o embranquecimento no contexto brasileiro configura um forte enunciado do discurso colonial. Para discutir essa questão, apresento a seguir mais uma cena.

Na mesma turma de primeiro ano, realizamos, o professor e eu, o jogo Mosquito Africano, de Augusto Boal. O jogo funciona da seguinte maneira: dois estudantes batem palmas por cima de um terceiro, que se abaixa. Em seguida, o estudante que estava abaixado se levanta e bate palmas junto ao colega à sua esquerda. Esse colega, por sua vez, se abaixa, permitindo que o movimento se repita sucessivamente, formando uma sequência contínua de abaixar, levantar e bater palmas entre os participantes. Ao ouvir o nome do jogo, diversos estudantes manifestaram estranhamento; entretanto, não houve resistência em participar. Durante a execução, um dos estudantes negros de pele retinta apresentou grande dificuldade em compreender os comandos, sendo alvo de risos e deboches por parte da turma. O professor e eu intervimos, explicando novamente até que o estudante conseguisse executar os comandos. O que me surpreendeu foi o tratamento dado pela turma ao único estudante branco da sala. Embora também tenha apresentado dificuldades, a turma o acolheu e, por iniciativa própria, explicou novamente a atividade. No intervalo, o professor comentou que essa reação ocorre com frequência, destacando uma tendência da turma, nas suas palavras, de inferiorizar o estudante negro e acolher o estudante branco (Caderno de campo do pesquisador. Aula do professor Felipe. [2/2025]).

Esse episódio torna explícito o problema levantado anteriormente. Ao demonstrar sua dificuldade para compreender o exercício, o estudante negro se depara com o epistemicídio, que “fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta” (Carneiro, 2023, p. 89). A imagem corporal performada pelo estudante negro, moldada pela orquestração do epistemicídio, não pôde ser reconhecida como partícipe do processo de aprendizagem, sendo diretamente alocada na categoria de incapacidade. Em contrapartida, a imagem corporal performada pelo estudante branco foi acolhida como processo de aprendizado, tendo sua dificuldade compreendida e apoiada pela turma.

Essas imagens e as reações a elas articulam-se à constituição social brasileira, que historicamente produziu o sujeito branco como plenamente humano por meio da desumanização dos sujeitos não-brancos. Nesse contexto, as situações analisadas performam a humanidade para o estudante branco, posicionando-o como sujeito legítimo da aprendizagem.

Ao associar essa dinâmica ao desejo de brancura, observa-se que os demais estudantes, mesmo não sendo brancos, ao acolherem e protegerem o colega branco, sinalizam uma tentativa de aproximação simbólica com esse lugar social. Trata-se de uma forma de inserção em um grupo associado à norma e ao reconhecimento. Como aponta Bento (2014, p. 29):

> A forte ligação emocional com o grupo ao qual pertencemos nos leva a investir nele nossa própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores. Assim, protegemos o ‘nosso grupo’ e excluímos aqueles que não pertencem a ele.

Até aqui, tratei o corpo como suporte que produz uma imagem como episteme, não necessariamente de maneira intencional. Quero finalizar esta seção com uma cena em que a imagem é produzida de forma performática, a partir de um exercício proposto:

Em uma das aulas da disciplina Pedagogia do Teatro e Diversidade, ministrada por mim no segundo semestre de 2025, propus um jogo em que os estudantes deveriam criar, em grupo, uma imagem a partir de um tema. Cada grupo escolheu seu tema; um deles escolheu ‘sala de aula’. A imagem criada representava uma professora branca à frente da sala, alguns

estudantes sentados realizando diversas atividades, e, na porta, um homem branco parado. Entre os estudantes, um jovem negro apontava o dedo médio para a professora. Após a criação da imagem, dei um tempo para que outro grupo observasse e comentasse o que via, podendo sugerir alterações. O grupo que analisou levantou pontos relevantes, como: a professora posicionada em um plano alto e os estudantes em um plano baixo, sugerindo questionamentos sobre essa hierarquia; o uso de celulares em sala e seus impactos; e a presença do homem branco à porta, interpretado como diretor – embora o grupo que propôs a cena tivesse explicado que ele era apenas um estudante atrasado aguardando permissão para entrar. O tom sério do rosto do personagem, segundo o grupo observador, foi o que levou à interpretação de que se tratava de um diretor. Ao modificar a imagem, uma estudante negra alterou imediatamente a posição do jovem negro, abaixando sua mão e colocando-a sobre um caderno com uma caneta, abrindo um sorriso em seu rosto. Questionada sobre a escolha, ela afirmou: 'Achei pesado vê-lo daquela forma. Quis trazer um pouco de alegria para essa cena' (Caderno de campo do pesquisador. Aula do pesquisador. [2/25]).

Não havíamos discutido, antes do exercício, questões ou leituras relacionadas a temáticas raciais. Percebo, assim, uma tendência em relação às imagens produzidas e projetadas, no exercício, sobre corpos brancos e corpos negros. Nessa perspectiva, em articulação à noção foucaultiana de dispositivo, tais imagens corporais funcionam como mecanismos que organizam o saber e o poder em torno da raça.

A imagem produzida pelo grupo possibilitou que o saber racial operado pelo dispositivo de branquitude fosse (re)performado, ancorando o exercício do epistemicídio. Ao colocar os dois estudantes nessas posições – o estudante branco como diretor e o estudante negro em posição subalterna –, a cena evidencia o que se poderia chamar de dimensão posicional do epistemicídio: a produção de lugares específicos para corpos brancos e não-brancos no espaço social e no espaço do saber. Não se trata apenas de negar conhecimentos associados à negritude, mas de inscrever nos corpos e nas práticas cotidianas uma hierarquia que define quem ocupa o lugar de sujeito do saber e quem ocupa o lugar de objeto. O efeito disso é a desumanização ou, quando não, a inferiorização dos corpos não-brancos, reforçando hierarquias sociais historicamente construídas.

Um outro ponto importante nessa cena está no fato de que apenas uma estudante negra se posicionou ante o incômodo que sentiu ao ver seu colega negro na posição descrita. Isso aponta para uma dificuldade imposta aos sujeitos pela branquitude de reconhecer algumas imagens como racistas. Antes de adentrar no argumento, é importante salientar que o racismo "fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (Almeida, 2018, p. 21). Ou seja, muitas vezes práticas racistas não são apreendidas como tal. Por ser estrutural, o racismo é

operacionalizado muitas vezes a partir da naturalização e não, necessariamente, de seu reconhecimento e combate (Almeida, 2018).

A naturalização envolvida na produção da imagem aponta para a transparência produzida pela branquitude. Ao imprimir uma certa transparência que dificulta a identificação e elaboração de embates raciais nas práticas cênicas, a branquitude resguarda seus mecanismos na ordem dos limites de saber e verdade do campo. Ou seja, na cena, o privilégio branco é exercido quando a turma, em sua maioria, não tensiona, por não compreender como inquietante, a relação produzida pela cena, a saber, o estudante negro como rebelde e o estudante branco como diretor.

Vale destacar mais uma vez que aqui não se trata de uma individualidade da prática ou de uma moralização sobre a imagem criada. Pelo contrário, trata-se de identificar a complexa rede de poder/saber operacionalizada pela branquitude. Para além de um bom ou mau, a imagem produzida pelos/as estudantes põe em funcionamento, ou seja, performa o saber da branquitude. Da mesma forma, a intervenção da estudante negra aponta para uma resistência a essa performance. Ela cinde o circuito performativo da cena.

Se, como defendi anteriormente, o epistemicídio produz o corpo como episteme no âmbito social, sendo ela transmitida a partir dos gestos e atos, ou seja, se o corpo transmite saber, então as imagens que ele produz não são apenas representações, elas são práticas que fazem existir aquilo que mostram. Compreendo, portanto, que tais imagens são performativas. No sentido em que o corpo, em seus atos de transferência (Taylor, 2013), tem a capacidade de transmitir saber, as imagens produzidas por ele *agem* no mundo, ou seja, produzem a realidade.

Quando o grupo cria uma imagem em que um corpo negro é colocado na posição do estudante rebelde e um corpo branco na posição do estudante que solicita licença para entrar – posicionado do lado de fora da porta, apontando para o interior da sala –, a turma realiza uma leitura que não corresponde inteiramente à intenção do grupo. Se o estudante negro é prontamente lido como rebelde, o estudante branco tende a ser lido não como um colega pedindo licença, mas como um diretor. Essa torção na leitura é reveladora e abre para algumas interpretações possíveis: ela pode indicar a operação dos dispositivos de branquitude e racialidade no próprio acontecimento performático. A reconfiguração pode se dar tanto pela ambiguidade da posição corporal do estudante branco que, ao apontar de fora para dentro, evoca uma figura de autoridade, quanto pela possível operação do dispositivo de racialidade e

branquidade, que tenderia a orientar a percepção do sujeito branco como naturalmente superior e do sujeito negro como naturalmente transgressor. A ação mobiliza e atualiza, assim, uma rede de sentidos historicamente produzidos, que pode influenciar a leitura dos corpos e a atribuição de determinadas imagens e posições sociais a pessoas negras e brancas.

A imagem da cena descrita ganha, aí, a espessura de enunciado. Como afirma Foucault (2014b, p. 106), o enunciado “não é nem sintagma, sem regra de construção, nem forma canônica de sucessão e de permutação, mas sim o que faz com que existam tais conjuntos de signos e permite que essas regras e essas formas se atualizem”. Ele é, portanto, uma função que faz com que o discurso funcione e tenha possibilidade de existência. As cenas narradas até aqui encarnam e fazem com que o discurso pedagógico-racializante tenha consistência na realidade. Por produzirem sentido e proporem uma agência sobre a realidade, tais imagens são o discurso pedagógico-racializante em funcionamento.

Uma vez constituídas como enunciado, essas imagens não se esgotam no momento da cena, mas, em sua dimensão performativa, auxiliam que o regime de verdade perdure. Ainda com Foucault (2014b, p. 120), “de início, desde sua raiz, ele [o enunciado] delineia um campo enunciativo onde tem lugar e *status,* que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual”. No contexto aqui apresentado e debatido, os enunciados apontam diretamente para uma prática racializada que perdura em nosso país há mais de cinco séculos. Não se trata de uma representação isolada, mas da atualização corporal de um repertório racial.

O dispositivo de branquitude encontra aí espaço para agir, pois a imagem ensina sem precisar emitir uma palavra. É nesse sentido que ela é performativa, mais do que uma simples reprodução de sentido. “A performatividade, afirma Judith Butler, deve ser entendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que nomeia” (Taylor, 2023, p. 118). Por conseguinte, nas cenas descritas nesta seção, o que se apresenta é a criação, desde o corpo e suas imagens, de espaços em que o discurso colonial-racializante e o dispositivo de branquitude operam, que fazem atual uma prática histórica. E o que se enuncia e produz com esta imagem? O funcionamento próprio do epistemicídio. Logo, a realidade racial é continuamente atualizada nas micropráticas pedagógicas.

Defendi nesta seção que, nas aulas de Teatro, imagens performadas funcionam como enunciados que operam o epistemicídio ao regular quais corpos podem ser reconhecidos como sujeitos de saber, produzindo assim a realidade racial por meio de tecnologias pedagógico-raciais que reiteram o dispositivo de branquitude. Na próxima seção, argumentarei como algumas imagens promovem o funcionamento da branquitude a partir daquilo que Sueli Carneiro (2023) nomeou como profecias autorrealizadoras.

2.3 ENTRE PRINCESAS E FEITICEIRAS: PROFECIAS AUTORREALIZADORAS

Professor, deixa a gente apresentar pra ele o que a gente está ensaiando com o senhor e com a professora de música! Esse foi o pedido feito pelas crianças pouco depois de eu chegar à sala. O professor, meio pensativo, meio tenso, diz que tudo bem, mas que só poderão apresentar ao final da aula. Quando as atividades do dia se encerram, as/os estudantes retomam o pedido e, com a autorização do professor, se organizam para apresentar-me sua cena. A cena era composta por uma princesa-flor, uma bruxa, um relógio e um príncipe. Na sala, importante dizer, havia naquele dia apenas uma estudante branca e apenas um estudante branco. Eis que, ao se posicionarem, a estudante branca ocupou o lugar da flor, o estudante branco ocupou o lugar do príncipe. A estudante que fazia a feiticeira havia faltado. Começa então um debate sobre quem ocuparia, ali naquela apresentação, o papel de bruxa. Em meio a vários pedidos, a estudante branca se desloca do grupo, ganhando notoriedade e fala bem alto: ela (apontando para uma das meninas que pediam para ser a bruxa) vai ser a bruxa. Todos em seus lugares. E assim foi feito. Ninguém questionou sua decisão, pelo contrário: todos, alegremente, se posicionaram, inclusive a estudante parda, escolhida para fazer o papel de bruxa. Durante a apresentação, os personagens principais iam ao centro da sala, faziam alguns movimentos que caracterizavam o que estava sendo cantado, enquanto o coro reproduzia os movimentos. Os movimentos marcavam a imagem da princesa como frágil e delicada; a bruxa como brusca, malvada e o príncipe como forte e viril (Caderno de campo do pesquisador. Aula do professor Gabriel. [2/2025]).

O lugar de protagonismo tende, na organização social do Brasil, ser ocupado por pessoas brancas[33]. Junto a isso, soma-se uma performance que é produzida historicamente a respeito de como devem se portar nos espaços de protagonismo. É possível observar isso, por exemplo, desde os filmes infantis[34], nos quais princesas que performam delicadeza e fragilidade, em sua grande maioria, são brancas enquanto princesas, que demonstram força e autonomia, são geralmente representadas como negras. Na cena descrita, há uma ligação entre a posição de

[33] Este assunto será debatido no próximo capítulo, quando analisarei de que modo o lugar de protagonismo é compreendido pelas crianças brancas como algo natural a elas e como sua recusa repercute em um acionamento da fragilidade branca.

[34] Podemos verificar tal informação a partir dos clássicos filmes da Disney, como *Cinderela*, *Branca de Neve* e *Mulan*.

protagonismo, no caso da princesa, e qual performance essa protagonista precisa praticar em relação à música que embala a dramaturgia da cena. A letra da cantiga diz o seguinte:

> A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil
> A linda rosa juvenil, juvenil
> Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar
> Vivia alegre no seu lar, no seu lar
> Mas uma feiticeira má, muito má, muito má
> Mas uma feiticeira má, muito má
> Adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
> Adormeceu a rosa assim, bem assim
> Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais
> Não há de acordar jamais, nunca mais
> E o tempo passou a correr, a correr, a correr
> E o tempo passou a correr, a correr
> Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
> Um dia veio um belo rei, belo rei
> Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
> Que despertou a rosa assim, bem assim

É evidente que a canção marca características boas associada à princesa, enquanto nomeia a feiticeira com características negativas. Ao pensar em um aspecto dramatúrgico, as características explicitadas pela letra são importantes, pois podem auxiliar nas decisões cênicas como a movimentação proposta pelos/as estudantes. Como citado na cena de abertura, a movimentação dos/as estudantes associava fluidez e delicadeza à princesa e rigidez e brusquidão à feiticeira.

O corpo, como lócus da transmissão de uma episteme, pode ser um dos caminhos de leitura para tal questão. A imagem performada pelos/as estudantes transmite o saber de que a princesa, ali performada pela estudante branca, precisa ser cuidada e protegida, além de, com seus movimentos leves e fluidos, fortalecer as características evocadas pela letra da cantiga. Por outro lado, a feiticeira, performada pela estudante negra, precisa ser compreendida como má. Isso também é fortalecido pela imagem corporal, em que, no momento da letra que são apresentadas as características da bruxa, a movimentação e entonação, tanto da estudante, como do coro, reforçam a força e brusquidão.

Essas imagens reproduzem uma das lógicas raciais brasileiras: a mulher branca precisa ser cuidada, enquanto a mulher negra ocupa uma das três posições recorrentes: de mulata[35], de mãe preta ou de doméstica (Gonzalez, 2020). Como

[35] O termo é utilizado por Gonzalez (2020). No referido trecho, ela diz: “Para nós o *racismo* se constitui como a *sintomática* que caracteriza a *neurose cultural brasileira.* Nesse sentido, veremos que sua

afirma Lélia Gonzalez, a mulher negra é vista na sociedade como “um corpo que trabalha e é superexplorado economicamente, ela é a faxineira, a arrumadeira e cozinheira, é a ‘mula de carga’ de seus empregados brancos” (Gonzalez, 2020, p. 170). Entretanto, nenhuma das três posições está associada ao cuidado ou ao protagonismo direto. Na cena, noto isso tanto na descrição das personagens (a flor é linda, a feiticeira é má), quanto no contexto de relação entre as crianças.

A imagem da mulher branca, como aquela que ocupa lugares de cuidado e delicadeza, em contrapartida à imagem da mulher negra, como mais ríspida e a serviço de alguém, é denunciada por diversas atrizes negras como algo recorrente em suas trajetórias artísticas. No livro de Sandra Almada (1995), *Damas Negras: sucesso, lutas, discriminação*, as atrizes Chica Xavier, Léa Garcia, Ruth de Souza e Zezé Motta apresentam narrativas que evidenciam esse ponto. Chica Xavier (*apud* Almada, 1995, p. 37), por exemplo, afirma:

> O negro ainda está muito aquém do seu lugar e a mulher negra mais ainda, porque a sociedade está muito longe de reconhecer que ela está ascendendo. [...] Eu queria que mostrassem, na ‘telinha’, famílias com filhos formados, mulheres como eu, que vim de encardenadora da Imprensa Oficial da Bahia e cheguei a ser jornalista do serviço público e a trabalhar como documentarista no Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais. Eu queria que mostrassem isso para ajudar essa gente a sair da senzala. [...] É preciso mostrar isso, mas ninguém levanta essa bandeira. E nós, os atores sozinhos, não temos força, porque não nos dão papel para mostrarmos isso. Nós poderíamos levantar essa bandeira no nosso trabalho, mas a bandeira que nos dão é encarar um fogão de lenha. Eu queria um microondas, pelo menos. O que se constata, então, é que, na televisão, o preconceito racial se manifesta ostensivamente nos textos.

Este fato não é algo isolado. Recentemente, na refilmagem do clássico teledramatúrgico, *Vale Tudo*, a personagem interpretada por Taís Araújo passou por um processo que vai ao encontro do evidenciado por Chica Xavier. Na novela, a personagem começa pobre e ascende socialmente por meio de seu trabalho. Entretanto, em determinado momento da novela, em um efeito quase *deus ex-machina*, ela simplesmente perde tudo e precisa voltar a trabalhar nos modos do início da novela. Tanto os espectadores como a própria Taís Araújo compreenderam que

---

articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Consequentemente, o lugar de onde falaremos põe um outro, aquele que habitualmente vínhamos colocando em textos anteriores. E a mudança foi se dando a partir de certas noções que, forçando sua emergência em nosso discurso, nos levaram a retornar à questão da mulher negra em outra perspectiva. Trata-se das noções de mulata, doméstica e mãe preta. [...] falamos da mulata, ainda que de passagem, não mais como uma noção de caráter étnico, mas como uma profissão” (Gonzalez, 2020, p. 76).

esse movimento dramatúrgico[36] sustentava uma imagem racista a respeito de pessoas negras. O fato é que o argumento de Chica Xavier, de que o preconceito racial está muito presente nos textos, e o ocorrido com a personagem da atriz Taís Araújo revelam, além do próprio racismo, o privilégio gerado pelo exercício do dispositivo de branquitude.

Ambas as situações demonstram como há um conjunto de imagens que, nas práticas cênicas e nas mídias audiovisuais brasileiras, vem sendo historicamente construída, em meio a embates e resistências, para pessoas brancas e para pessoas negras. Isso aponta para o fato de a organização da cena de abertura desta seção não ser um fato isolado daquele contexto específico, mas sim o exercício de uma prática discursiva referente às imagens produzidas em cena. Entretanto, é preciso destacar que o funcionamento de ambas é diferente.

A prática discursiva, tomando novamente a cena de abertura da seção, utiliza-se menos das palavras e mais do corpo como espaço de episteme para transmitir os enunciados do discurso pedagógico-racializante. No caso dessa cena, é por intermédio do que o corpo da estudante branca informa que a permite ocupar e incorporar uma narrativa para a personagem da princesa. Essa incorporação faz funcionar aquilo que Richard Schechner (2006) nomeia por “condutas restauradas”[37]. Para Schechner, toda performance é duplamente realizada, ou seja, é sempre praticada como uma repetição, nunca como algo primeiro ou original. Isso significa dizer que ali as imagens produzidas a partir das escolhas cênicas atualizam toda uma rede de saber e poder que articulam e atualizam o regime de verdade colonial e racial; atualizam, em performance, condutas que agem os espaços e leituras sociais racialmente produzidas, que privilegiam o espectro da brancura.

É interessante notar, ainda, que, nessa relação, a performance de protagonismo é exercida tanto no contexto dramatúrgico da cena, mas também no momento de decisões cênicas. A estudante branca tomou à frente na decisão de quem faria a feiticeira e prontamente foi obedecida. A imagem produzida reforça desde o corpo, ou seja, transmite, pela performance, a lógica da branquitude, que faz com que se aproprie

---

[36] Vale destacar que o *remake* foi escrito por Manuela Dias, uma mulher branca.

[37] Recorrentemente, o termo *restored behavior* é traduzido por comportamento restaurado. Compreendo, porém, ancorado na proposição e articulação de Marta Haas e Gilberto Icle (2021), que o comportamento pode, equivocadamente, evocar uma leitura individualizante das práticas, enquanto conduta pode, com mais facilidade, evocar o caráter coletivo destas.

dos “significados compartilhados socialmente e incorpor[a], no processo de identificação, a ideia de supremacia branca” (Carneiro; Lisboa; Schucman, 2023, p. 56).

Percebo a reverberação da incorporação de tal verdade quando a voz da estudante branca sozinha é suficiente para solucionar as questões postas. É uma voz que tem autoridade ante as outras. Isso se reflete em um outro momento, já na organização da turma para ir ao intervalo. Ao formar a fila, uma das colegas da estudante branca pede para entrar na sua frente, o que é autorizado por ela. Outra estudante, que já estava na sua frente, questiona a mudança de lugar. A estudante branca, por sua vez, afirma que a colega precisa entrar ali, pois ela cedeu o lugar. Nisso, a estudante da frente aceita.

Em alguma medida, tal correlação aponta, ainda, para o funcionamento da profecia autorrealizadora (Carneiro, 2023). Para Carneiro, tal profecia tem a função de dar cabo à operacionalidade do racismo na organização social e na formação das identidades. Ela “referenda a estigmatização, o conduz [sujeito negro] à autonegação ou ainda à adesão e à submissão aos valores da cultura dominante” (Carneiro, 2023, p. 307). A partir da reiteração dos sujeitos negros como inferiores, vai-se formando uma ideia introjetada nestes de que seus destinos são aqueles apresentados e reforçados socialmente. Aqui, entretanto, compreendo que tal processo é, também, vivido pelos sujeitos brancos, porém a partir de outra posição: a de reforço do branco como padrão de humanidade.

Na cena descrita, a estudante branca age a partir de um lugar de protagonismo que não precisa ser nomeado para ser ocupado. Lugar este que se estende para a própria criação cênica. Sabendo-o existente, a estudante o ocupa mesmo que ninguém diretamente a coloque nele. Compreendo assim que, diferentemente dos sujeitos negros, as profecias autorrealizadoras para os sujeitos brancos operam na ordem e no favorecimento da branquitude, ou seja, da garantia de que o mundo os pertence (Carneiro; Lisboa; Schucman, 2023). Exemplo disso encontra-se no momento de escolha de quem substituiria a estudante que faz a feiticeira, ninguém precisou dizer que a estudante branca podia dar a voz final na escolha. Ao mesmo tempo ninguém *proibiu* o restante da turma de angariar esse lugar.

Na análise do campo, percebo que, nas aulas de Teatro, principalmente nas atividades e exercícios que envolvem a criação cênica corporalmente, há o exercício de tais profecias nas escolhas cênicas que são realizadas. De alguma forma, na cena de abertura, os papéis dos personagens junto à cantiga e o modo pelo qual escolheram os

movimentos e as entonações informaram algo relacionado aos papéis sociais que cada estudante ocupava naquele contexto. Os papéis, por sua vez, reproduziam, como demonstrado anteriormente, uma determinada organização social que perdura em nosso país. Quando colocaram a cena em ação, tal determinação, tal *destino* é restaurado por meio das imagens performadas. A cena criada, portanto, condensava o modo de operar do dispositivo de branquitude e de racialidade naquele contexto.

É importante salientar que as profecias autorrealizadoras são introjetadas e produzidas a partir da relação dos sujeitos com o meio em que vivem. Elas são fruto de um modo de conduzir os sujeitos em sociedade, ou seja, um modo de projetar seus lugares sociais. Desse modo, aquilo que é dito sobre os/as estudantes no contexto educacional auxilia diretamente no caminho e destino dessas profecias. Dito isso, retomo agora um trecho da entrevista com a professora Camila, que narra uma cena que demonstra dois movimentos importantes para a compreensão do argumento em curso. Ela diz:

> *Durante o processo de escolha da noiva da quadrilha junina da escola, a estudante X, uma garota negra, chegou primeiro à fila. Logo em seguida, a estudante Y, uma menina branca, entrou à sua frente. Observei a situação de longe e, ao me aproximar, a estudante Y afirmou ter chegado primeiro. Informei que havia presenciado o ocorrido e decidi refazer o procedimento de escolha, optando por um sorteio. No entanto, manipulei deliberadamente o resultado para garantir que a estudante X ocupasse o papel, uma vez que, além de ter chegado antes, apresentava condições tão favoráveis quanto as da colega. Não me pareceu possível ignorar aquela situação. A decisão de intervir – e de fazê-lo de modo não inteiramente transparente – coloca em relevo a tensão constitutiva do lugar do pesquisador-professor: entre o compromisso ético com a equidade e os limites e contradições dos próprios instrumentos de que lança mão para sustentá-la* (Caderno de campo do pesquisador. Conversa com a professora Camila. [2/2025]).

Há nesse episódio dois pontos a serem destacados. O primeiro evidencia uma tensão constitutiva do próprio gesto antirracista: ao intervir para garantir que a estudante negra ocupasse o papel que lhe era de direito, a professora rompe com a lógica que naturalmente conferiria o protagonismo à estudante branca – um gesto politicamente significativo. Entretanto, ao justificar sua intervenção, afirmando que a estudante X “apresentava condições tão favoráveis quanto as da colega”, a professora, sem que isso seja uma escolha consciente, aciona o padrão branco como régua de avaliação: é a partir da estudante branca que a negra é medida e considerada apta. O dispositivo de branquitude opera, assim, nas bordas do próprio gesto que o tensiona – não como culpa da professora, mas como efeito de uma estrutura que nos atravessa inclusive quando nos esforçamos para contrariá-la.

Como afirmam Faustino, Cardoso e Brito (2023, p. 93), “a branquitude estrutura as formas de poder nos piores e nos melhores momentos”. Além de que isso afirma a posição da estudante branca diante do protagonismo. Mesmo que não intencionalmente, a professora reforça a profecia autorrealizadora da estudante branca: é a partir do padrão dela que a estudante X foi avaliada. É reforçado, aí, a imagem do branco como padrão de humanidade, a imagem de que o branco “é uma identidade de contraste: ‘Eu me faço na medida que te faço’. [...] Sem você [o negro] existindo enquanto inferior, eu não existo enquanto superior” (Faustino; Cardoso; Brito, 2023, p. 77).

O outro ponto assenta-se na compreensão da recorrência de uma expectativa, por parte de algumas estudantes brancas, de que os lugares de protagonismo lhes sejam naturalmente destinados. Ao entrar na frente da estudante X (negra) e ainda tentar sustentar isso para a professora, dizendo que chegou primeiro, a estudante Y (branca), a meu ver, não percebe seu ato como errado, pelo contrário. Em alguma medida, assim como a estudante que faz a princesa na cena de abertura da seção, a estudante Y (branca) *sabe que pode* exercer tal ato. Essa ideia naturalizada reafirma a profecia autorrealizadora de que os lugares de prestígio e protagonismo são destinados, socialmente, para pessoas brancas. Ou seja, “a branquitude aparece como um lugar de posse. Assim como a branquitude teve posse de terras, ela é um lugar de posse simbólica” (Carneiro; Lisboa; Schucman, 2023, p. 56).

A profecia autorrealizadora dos sujeitos brancos, portanto, aponta um certo tipo de “superioridade interiorizada” (Diangelo; Bento; Amparo, 2023, p. 15) que sustenta a branquitude como “relação de expropriação e dominação” (Diangelo; Bento; Amparo, 2023, p. 18). Quando entra na frente da colega e diz para a professora que chegou primeiro, a estudante está colocando em curso uma performance corporal que reitera exatamente a profecia autorrealizadora que a toma, como pessoa branca, como padrão e modelo.

Assim como na cena de abertura da seção ao decidir, sem ser questionada, quem faria a feiticeira naquela situação e, posteriormente, ter dito que a colega poderia, sim, entrar na fila naquela posição, a estudante branca também exerce esse sentido de superioridade orquestrado e possibilitado pelo dispositivo de branquitude. Em nenhum momento das cenas as estudantes precisaram afirmar verbalmente *sou superior*, mas em suas performances (sejam cênicas ou sociais) põem em curso a transmissão desse enunciado.

Detenho-me a seguir em uma cena ocorrida durante uma das aulas da disciplina *Prática Docente em Relações Étnicas e de Gênero*, ministrada por mim no primeiro semestre de 2025. Propus que a turma se dividisse em trios para a criação de cenas com tema livre. Meu objetivo era observar como – e se – questões raciais e de gênero emergiriam nas composições. Cada grupo deveria apenas escolher um lugar e uma ação. Duas cenas mobilizam particularmente minha atenção:

Na primeira, composta por três estudantes, duas brancas e uma negra, a ação se passava em um restaurante. As estudantes brancas estavam sentadas à mesa, enquanto a estudante negra as servia. Em determinado momento, uma delas realizou gestos que indicavam beber algo e, em seguida, se engasgar. A outra se desesperou e chamou a estudante negra, que executou o movimento de desengasgo. Nesse instante, a estudante que simulava o engasgo deixou cair da boca um anel: tratava-se de uma cena de pedido de namoro. Logo depois, uma das estudantes brancas voltou-se para a estudante negra e fez um gesto solicitando champanhe. A estudante negra trouxe a bebida e se retirou novamente. Nenhuma das duas a agradeceu (Caderno de campo do pesquisador. Aula do pesquisador. [1/2025]).

Nessa cena os movimentos das estudantes brancas também tenderam a reforçar características como leveza e delicadeza. Ao fim da cena, no momento de diálogo sobre o seu processo de criação, pergunto como foi a divisão dos papéis. As três estudantes afirmam que não houve um debate aprofundado. Uma das estudantes diz que “naturalmente a gente foi escolhendo qual personagem queria fazer”. A distribuição dos papéis evidencia, mais uma vez, a organização racializada dos corpos no espaço cênico, na qual o corpo negro é imediatamente direcionado à função de servir, ao passo que o corpo branco é associado à função de ser servido. Percebo que cenicamente, por intermédio das imagens corporais, é atualizado o lugar das profecias autorrealizadoras.

Aquilo que foi nomeado como natural pelas estudantes, talvez seja somente a reiteração de uma constituição de mundo profundamente transmitida por diversas performances diárias, observadas e praticadas; incentivadas pelas diversas instâncias históricas, sociais, afetivas, institucionais, pois, como bem argumenta Martins (2021, p. 21-22),

> [...] nossos mínimos gestos e olhares, as eleições de nossos paladar e olfato, nossa auscultação e resposta aos sons, nossa vibração corporal, nossos torneios de linguagem, nossos silêncios e arrepios, nossos modos e meios de experimentar e interrogar o cosmos, nossa sensibilidade; enfim, em tudo que somos, e nos modos como somos, respondemos a cosmopercepções que nos constituem.

Na cena do engasgo, a imagem produzida pelo trio performa uma organização social bem estabelecida, por exemplo, em restaurantes ou praças de alimentação. Uma lógica que remonta a tempos passados da história colonial e escravocrata de nosso país, mas que, no funcionamento dos dispositivos de racialidade e branquitude, encontra modos, mesmo ante fortes resistências, de se atualizar. A imagem performa e transmite o saber do dispositivo de branquitude que arquiteta espaços de privilégio e domínio nos quais pessoas brancas, majoritariamente, encontram-se em lugar de privilégio.

Ao dizerem que naturalmente foram escolhendo os papéis e a narrativa, as estudantes evidenciam também o êxito do dispositivo de branquitude na elaboração de uma verdade orquestrada pelas relações de poder/saber da ordem racial. Relações que produzem como verdade a racialização. Por verdade, não compreendo o oposto do falso, mas, alinhado a Foucault, compreendo-a como "um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados". Assim, "a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem" (Foucault, 2013, p. 54).

E qual verdade é sustentada nesta cena? Exatamente a de hierarquia racial e sua naturalização. Para aprofundar, sigo agora ao outro momento que me chamou a atenção no exercício:

> *Outra dupla propôs uma cena de abordagem policial. Um estudante negro e uma estudante branca. O estudante negro foi o abordado. Ao fim da cena, pergunto para turma o que acharam, como a cena chegou neles. Todos os/as estudantes brancos dizem que gostaram e elogiaram diversos aspectos cênicos. A estudante negra da cena anterior, entretanto, diz que sentiu um incômodo que não sabia explicar. Ela disse: 'quando ela [a estudante que fez a policial] foi se aproximando de nós, fui ficando tensa, foi me dando um incômodo'. Pergunto se mais alguém sentiu isso, um outro estudante negro afirma que sentiu uma tensão também, mas que associava isso à própria cena, como uma proposta da mesma. Questiono, então, o que especificamente da cena produz essa sensação. O estudante responde: 'a movimentação do corpo ágio, o jeito de perguntar se vimos a pessoa procurada ou se temos alguma coisa conosco. A atuação dela gerou uma tensão que a polícia gera mesmo'* (Caderno de campo do Pesquisador. Aula do pesquisador. [1/25]).

A imagem associada à polícia, em alguma medida, evocou nos/as estudantes negros uma profecia autorrealizadora que move uma longa e violenta relação racial no Brasil: a de que a polícia, na esmagadora das vezes, tem um alvo e cor certos a serem perseguidos. Enquanto isso, aos jovens brancos, as imagens em cena

conseguem ser visualizadas e analisadas no que tange e se restringe aos seus aspectos técnicos. Isso revela uma questão cara a respeito da branquitude: uma posição que blinda, que não causa implicação em sujeitos brancos a respeito de tensionamentos raciais (Faustino; Cardoso; Brito, 2023).

Após ouvir os/as estudantes, perguntei se alguém havia notado algo relevante na organização visual dos papéis nas cenas, no que recebi uma negativa. Apontei, então, o atravessamento racial que tive ao assistir. Refiz o questionamento: por qual motivo as pessoas brancas, em cenas distintas, em que não houve diálogo prévio entre os grupos, ocuparam tais papéis? O apontamento gerou uma tensão na sala, seguida de um breve silêncio. Uma estudante branca, logo após o breve silêncio, apontou rapidamente que “não tinha parado para pensar nisso” e que não havia sido proposital. Apontou, ainda, para uma certa vergonha ante a percepção de que em ambas as cenas ela e os colegas haviam feito tais escolhas. Finalizou sua fala com “o que podemos fazer com isso?”.

Acredito que esse momento foi importante, visto que, a partir disso, conseguimos evidenciar que há, nas escolhas cênicas e nas imagens produzidas cenicamente, a circulação de verdades raciais. A reação da estudante expõe, ainda, a necessidade de que o regime de verdade, presente na criação cênica, seja tensionado. Essas supostas verdades, muitas vezes vistas como naturais ou como não diretamente associadas aos nódulos sociais que organizam a realidade brasileira, caso não tensionadas, têm grande força para reproduzir silenciosamente tanto a violência racista como o privilégio produzido pelo dispositivo de branquitude.

Para finalizar esta seção, apresento, a seguir, mais uma cena vivida em campo:

> *Fui convidado para ministrar uma aula sobre branquitude e teatro em uma companhia teatral do Distrito Federal. Antes de iniciar minha fala, o grupo propôs que fizéssemos um aquecimento. O professor responsável por esse momento pediu que andássemos pelo espaço, que olhássemos nos olhos uns dos outros. Em determinado momento pediu para que parássemos e nos deu o seguinte comando: ‘pensem nos problemas de vocês, imaginem eles como uma lama nos pés e nas mãos de vocês. Façam o movimento para retirar essa lama, mexa-se para retirar a lama e deixem os problemas de vocês lá fora’. Durante minha formação em Artes Cênicas essa frase era dita constantemente no início das aulas. Eu sempre utilizei essa frase. Mas, no contexto do encontro narrado, algo estalou dentro de mim: qual sujeito consegue deixar seus problemas fora da sala de ensaio?* (Caderno de campo do pesquisador. Reflexão após oficina ministrada [2/25]).

Ao partir do argumento apresentado por Frantz Fanon (2020, p. 25), quando afirma que, na subjetivação do sujeito negro, há um complexo de inferioridade que

resulta de um duplo processo: “econômico, em primeiro lugar; e, em seguida, por interiorização, ou melhor, por epidermização dessa inferioridade”, cabe questionar: quando o problema está na pele, quem consegue deixar os problemas fora da sala de ensaio? Isso porque muitas vezes o problema, inscrito no corpo, a partir do sentido da pele, resultará do efeito das profecias autorrealizadoras e guiará o modo de relações possíveis no espaço.

Acredito que é esse problema inscrito no corpo que é acionado na cena que narrei anteriormente, ocorrida na disciplina *Prática Docente em Questões Étnicas e de Gênero*. Enquanto os/as estudantes brancos conseguem desassociar o caráter social ocorrido nas cenas e focar nos pontos estéticos e técnicos delas, os/as estudantes negros têm em seus corpos a ativação, por intermédio da agência das imagens produzidas em cena, do terror de Estado que acomete a população negra no Brasil. As profecias autorrealizadoras aí são atualizadas corporalmente, seja em como as imagens são produzidas, seja em como são percebidas pelos espectadores.

Em síntese, o que vemos nos exemplos sobre profecias autorrealizadoras nesta seção é uma reiteração, por meio das imagens performadas em cena, dos lugares socialmente destinados a corpos brancos e negros. Na cena da princesa e da feiticeira, as escolhas cênicas dos/as estudantes atualizam corporalmente uma organização racial que associa o corpo branco ao protagonismo, à delicadeza e ao cuidado, e o corpo negro à maldade e à subalternidade. Na cena da quadrilha junina, a expectativa naturalizada de que os lugares de protagonismo pertencem à estudante branca se impõe sem precisar ser enunciada. Na cena do restaurante, a distribuição dos papéis – descrita pelas próprias estudantes como “natural” – reproduz, sem mediação reflexiva, a gramática racial que associa o corpo negro ao serviço e o corpo branco ao lugar de ser servido.

Esse movimento se aprofunda na cena da abordagem policial, em que as imagens produzidas em cena ativam, nos/as estudantes negros/as, uma memória corporal do terror de Estado, enquanto os/as estudantes brancos/as conseguem se manter na análise técnica da cena. Somado a isso, o comentário de minha colega, professora de movimento e linguagem, evidencia como as profecias autorrealizadoras se inscrevem antes mesmo da cena: “*é cruel o que o racismo faz. Nos primeiros semestres eu tenho um desafio, quase sempre, que é fazer com que os estudantes negros percebam o tamanho que tem. Geralmente eles chegam encolhidos, sem conseguir abrir o peito, olhar pra cima*”. Tal performance, entretanto, não é apenas

uma representação, mas sim, é performativa, ou seja, ela tem agência nos modos pelos quais a realidade daqueles estudantes se constituirá.

As imagens produzidas pelo corpo (limpar a lama que representaria os problemas, ou a dificuldade em abrir o peito e olhar para cima) informam e produzem realidade; elas agem e organizam os espaços possíveis; elas produzem, portanto, uma arquitetura de situações que coloca o limite estabelecido a partir das profecias autorrealizadoras. Elas realizam tais profecias a partir das performances produzidas *no* e *com* o corpo.

A seguir, discutirei de que maneira as imagens performadas pelo corpo em aulas de Teatro diretamente se imbricam com uma colonialidade do imaginário e como isso é uma peça fundamental para que o circuito de poder do dispositivo de branquitude funcione.

2.4 IMAGENS PERFORMADAS E COLONIALIDADE DO IMAGINÁRIO

Em Teatro, a imaginação e o imaginário foram tomados como bases essenciais para o desenvolvimento das noções que possibilitam a criação cênica. A pedagogia do ator de Stanislávski já marca essa relação quando este propõe, por exemplo, a ideia de fé cênica. Por conseguinte, Michael Chekhov também tem, como um dos eixos principais de sua pedagogia, o trabalho com o imaginário (Dias, 2023).

Percebo que, nas aulas analisadas, o trabalho com o imaginário e com a imaginação também são eixos centrais para desenvolvimento do trabalho pedagógico. É por intermédio dessas instâncias que se consegue o material necessário para a elaboração cênica. Com efeito, “o imaginário desperta, na criação cênica e no exercício teatral, estratégias de imaginação que trabalham em uma perspectiva fundante desse sujeito, no espaço de criação” (Réus; Mügge; Conte, 2020, p. 3). Cabe, antes de seguir, porém, definir o que tomarei, aqui, por imaginário:

> Se a imaginação está relacionada com a capacidade de o indivíduo formar e projetar imagens, conferindo presença à ausência, o imaginário é um investimento coletivo, simbólico, que faz da imaginação um sistema de imagens e representações que instituem a realidade e, no mesmo golpe, ordenam os modos de percebê-la. O imaginário, de maneira banal, é um repositório imemorial que utilizamos, tal como uma cartola, para extrair os significantes e os significantes que dão sentido ao mundo (Borges, 2025, p. 96).

A citação de Rosane Borges evidencia duas dimensões importantes a respeito do imaginário: primeiro, que ele diz respeito a um sistema de imagens que produzem sentidos e representações. Segundo, que o imaginário é um investimento coletivo, um tipo de áurea social (Maffesoli, 2001). Sendo coletivo, o imaginário não é uma simples ficção ou fruto de algo irreal e individual. Como aponta Michel Maffesoli (2001, p. 76), o imaginário é uma realidade coletiva, e "[...] quando se examina a situação de quem fala assim, vê-se que o 'seu' imaginário corresponde ao imaginário de um grupo no qual se encontra inserido [...]. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual". São justamente as condições de coletivo e de laço que me interessam no debate que se seguirá.

Se uma imagem isoladamente pode, aparentemente, produzir sentidos e práticas isoladas de um contexto social, quando tais imagens se repetem em diferentes contextos, funcionando como um conjunto, o que está em jogo é a existência de um imaginário posto em prática. E é exatamente a prática do imaginário que possibilita a existência de tais imagens, visto que "a existência de um imaginário determina a existência de conjuntos de imagens. A imagem não é o suporte, mas o resultado" (Maffesoli, 2001, p. 76). No contexto de aulas de Teatro, tal prática é, principalmente, elaborada desde as imagens performadas pelo corpo.

De acordo com Rita Réus, Ernani Mügge e Daniel Conte (2020, p. 5), "[o estudante], ao instituir-se como parte de uma prática cênica, disponibiliza seu corpo e todas as memórias da bacia semântica do imaginário – imagens, memórias e projeções – para desenvolver possibilidades outras de *estar* no mundo". Na prática cênica, como os autores bem sublinham, o corpo dos/as estudantes, ali jogadores, praticantes, está disponível em todos seus contornos, inclusive no que concerne ao imaginário. Entretanto, diferentemente da afirmação de desenvolver possibilidades diversas de estar no mundo, o que percebo no campo em muitos momentos é, também, uma reafirmação da gramática racial que funciona desde a operacionalidade do dispositivo de branquitude. É pela reiteração dessas imagens que a branquitude encontra um dos caminhos para sua agência.

A colonialidade, por sua vez, constitui um dos conceitos estruturantes para a compreensão crítica da Modernidade ocidental, na medida em que evidencia os mecanismos de dominação que não se extinguiram com o fim das administrações coloniais, mas que se perpetuam como uma matriz global de poder, saber e ser. Se o

colonialismo designa uma forma histórica de dominação político-administrativa, a colonialidade opera em uma dimensão mais profunda e duradoura: ela é, como propõe Mignolo (2017), a *pauta oculta* e o lado mais escuro da Modernidade, aquilo que a narrativa do progresso e da civilização sistematicamente encobre.

A tese de que “não há Modernidade sem colonialidade, sendo esta constitutiva daquela” (Nascimento, 2009, p. 5) sintetiza o argumento central de que ambas são faces inseparáveis de um mesmo processo histórico: a expansão europeia só pôde se constituir como projeto civilizatório porque simultaneamente produziu e hierarquizou um “outro” racializado, submetido e epistemicamente silenciado. Quijano (2007) aprofunda essa articulação ao demonstrar que a raça funciona como o critério classificatório universal da Modernidade, instituindo uma divisão do mundo social, e do próprio humano, segundo padrões que naturalizam a inferiorização e que organizam as relações econômicas, políticas e simbólicas em escala global.

Trata-se, portanto, de uma forma de exercício de poder que não apenas explora corpos e territórios, mas que fabrica identidades, alteridades e ontologias: define quem pode saber, quem pode governar, quem pode representar e, em última instância, quem pode ser reconhecido como plenamente humano.

A operação da colonialidade sobre os processos de produção de conhecimento, de subjetivação e de representação cultural revela a amplitude e a capilaridade de seu alcance. A Matriz Colonial de Poder (MCP), como sistematiza Mignolo, administra simultaneamente a autoridade, a economia, a subjetividade e o gênero, configurando um dispositivo que atravessa instituições, saberes e sensibilidades. No campo epistemológico, a colonialidade sustenta o que o mesmo autor denomina de “húbris do ponto zero”: a pretensão do sujeito cognoscente europeu de ocupar uma posição de neutralidade e universalidade a partir da qual julga, classifica e hierarquiza todos os demais saberes.

Essa lógica tem consequências diretas sobre as práticas pedagógicas e artísticas. Os currículos filosóficos e estéticos organizados em torno de um cânone estritamente europeu não resultam de uma seleção neutra, mas de um processo ativo de invisibilização das produções africanas, indígenas e latino-americanas, relegadas à condição de “exóticas” ou “menores” (Nascimento, 2009). No campo das Artes, Mignolo aponta como museus, academias de belas-artes e instituições culturais estabelecem as fronteiras entre o que é reconhecido como arte, inserida numa

genealogia legítima, e o que é classificado como folclore ou artesanato, hierarquia que não é estética, mas colonial.

A colonialidade administra, assim, os sentidos e as sensibilidades, operando sobre a percepção do belo, do sublime e do expressivo de modo a manter certas formas culturais no centro e outras na periferia do campo artístico e educativo.

Ao pensar no contexto das aulas de Teatro estudadas, é importante, ainda, dar luz ao lugar das redes sociais na vida dos/as estudantes. Considero relevante levantar esse ponto em relação ao ensino de Teatro, visto que, durante o trabalho de campo, uma queixa recorrente dos/as professores/as foi o uso excessivo do celular por parte dos/as estudantes. Isso se tornava visível, como demonstrarei a seguir, em seus comportamentos, em suas referências e em seus modos de comunicação, que frequentemente remetem a assuntos e/ou memes em alta em redes como o *TikTok* e o *Instagram*.

As redes sociais têm forte influência na produção e na circulação de imagens e de valores. Como afirma Michel Maffesoli (2001, p. 80), a internet "é uma tecnologia da interatividade que alimenta e é alimentada por imaginários". Nisso configura-se uma relação em que a internet e as redes sociais criam, dão forma àquilo que circula na sociedade. Desse modo, atualmente, as redes sociais constituem uma das estratégias para a reconfiguração do colonialismo (Faustino; Lippold, 2023). Nesse espaço, as imagens são distribuídas e incentivadas por meio dos algoritmos. Apresento, a seguir, um exemplo disso.

Durante uma das aulas acompanhadas, em uma turma de quinto ano, foi solicitado que os/as estudantes contassem uma história, que poderia ser já existente ou inventada. Vários deles narraram cenas de personagens do viral Italian Brainrot[38], *muito conhecido no TikTok. O curioso é que a cena não se desenvolvia. Um dos estudantes apenas ambientou a cena, numa improvisação: 'o tralarero tralala pega o taco e briga com o tumtum saur'. Outro descreveu apenas o personagem: 'shipanzzini bananini é grande e tem uma banana'. Por fim, um terceiro também se limitou à contextualização: 'o tralalero tralala tem pernas, e corre pela praia'. A professora solicitou, em diferentes momentos, que tentassem aprofundar a narrativa: 'o que acontece nessa briga?'; 'e o que ele faz com essa banana?'; 'tralalero tralala é um animal?*

[38] *Brainrot* é um termo popularizado em ambientes digitais para descrever o consumo reiterado de conteúdos extremamente repetitivos, simplificados ou absurdos nas redes sociais, especialmente em plataformas como *TikTok* e *Instagram*. A expressão, literalmente "apodrecimento do cérebro", é utilizada de forma irônica para indicar um estado de saturação cognitiva provocado pela exposição constante a estímulos rápidos, memes e vídeos curtos que priorizam impacto imediato em detrimento de elaboração narrativa ou reflexão. Para aprofundar essa questão, ver textos *Mean Images,* de Hito Steyerl (2023), *From sublime awe to abject cringe: on the embodied processing of AI art,* de Shane Denson (2024) e *'It speaks to me in brain rot': Theorising 'brain rot' as a genre of participation among teenagers,* de Emilie Owens (2025).

Por qual motivo ele corre na praia?'. Diante desses questionamentos, os estudantes demonstraram dificuldade em expandir o relato e em elaborar, a partir do que havia sido narrado, uma história própria. A situação se complexificou quando, na sequência da atividade, a professora solicitou que, ao serem chamados, cada estudante realizasse um gesto que simbolizasse algum dos personagens apresentados. Quando os estudantes selecionados escolhiam personagens do Italian Brainrot, os demais os identificavam imediatamente. Ao pesquisar posteriormente o ocorrido, constatei que as imagens evocadas eram cópias dos movimentos desses personagens, que não apresentavam uma ampla gama de modos de se mover ou dialogar. Todos seguiam um modelo, uma sequência relativamente empobrecida de movimentações (Caderno de campo do pesquisador. Aula da professora Camila. [2/2025]).

Tal exemplo traz à tona a questão da universalização, tão cara à branquitude, operada pelas redes sociais. Por meio da circulação massiva e repetitiva de determinadas imagens e performances, produzem-se padrões que tendem a homogeneizar as formas de expressão, dificultando as possibilidades de elaboração dos signos teatrais em sua síntese com o arcabouço social dos/as estudantes. Exemplo disso se dá na atividade feita pelos/as estudantes ao performarem em um limite de inteligibilidade ancorada naquilo que acessam e consomem nas redes sociais.

O limite imposto pelo reiterado consumo de conteúdos como o supracitado dificulta a elaboração estética em cena dos/as estudantes. Como na cena descrita, os/as estudantes apresentam uma grande dificuldade em criar, elaborar, propor caminhos para além dos estabelecidos nos conteúdos utilizados. Isso aponta para uma operação da branquitude no processo de continuidade da colonização. Se não se consegue ir além do conteúdo assistido, a verdade circulada é tão somente aquela produzida pelos discursos das redes.

Interfere-se, assim, diretamente no objetivo do ensino e aprendizagem do teatro, como afirma Pupo (2015, p. 26),

> [...] o grande interesse dessa aprendizagem [a teatral] situa-se no fato de que o signo teatral, ao mesmo tempo que remete a algo no mundo, é também elemento de uma prática significante objetivada na performance do jogador. Essa peculiaridade permite que se possa equacionar uma prática pedagógica que permita ao jogador elaborar teatralmente uma relação com o mundo.

No caso observado, essa possibilidade de elaboração foi tensionada e limitada pela reprodução de modelos imagéticos previamente formatados, que limitaram a articulação e elaboração entre experiência social, imaginação e criação cênica.

A dificuldade de elaboração do mundo por meio dos signos teatrais, imposta por essa relação com as redes sociais, aponta, de maneira não tão evidente a um

primeiro olhar, para o funcionamento da própria operação da branquitude. Sendo a branquitude um dispositivo que elabora uma engenharia de mundo em prol de uma história única, pautada naquilo que interessa à manutenção das redes de poder em favor do sujeito branco e de seu ideário social, as redes sociais, ao operarem na perspectiva da reprodução de padrões organizados por algoritmos, contribuem para sustentar essa lógica. Nesse sentido, como aponta Sérgio Amadeu da Silveira (2023, p. 18):

> Vivemos hoje uma informática de dominação, uma computação que bloqueia a tecnodiversidade. [...] Mulheres, negros, povos originários são orientados a se contentar com a condição de usuários das soluções criadas pelas big techs. O colonialismo dissemina que o único modo de criar tecnologias é esse que nos subordina e nos modula. Afinal, as plataformas digitais alegam buscar apenas e tão somente a melhora de nossa experiência. Para tal, extraem constantemente nossos dados a fim de realizar predições, a ponto de não precisarmos mais querer, uma vez que os algoritmos que aprendem com os dados de comportamento poderão predizer nossas vontades.

Evidencia-se que nosso uso das redes não é neutro. Ele é permeado pelo interesse de manutenção colonial. Os efeitos dessa utilização não se encerram, entretanto, na esfera das redes; eles atingem também as relações para além das redes. Em consonância com tal perspectiva, Giselle Beiguelman (2021, p. 10) afirma que, nas redes sociais, “somos tragados por um fluxo ininterrupto de vídeos. Ali, ninguém está preocupado em fazer ‘amigos’ ou criar ‘comunidades’, o que expande o regime de claustrofobia de massa”. Nas redes há pouco espaço para a existência da alteridade. As próprias imagens são cooptadas por um certo vórtice estético que tende a alinhá-las a um mesmo padrão, reduzindo a diversidade de narrativas e modos de expressão. Na cena descrita anteriormente, ao performarem reiteradamente tais referências, os/as estudantes acabam por legitimá-las como lugares de saber verdadeiro e, inclusive, como saber verdadeiro *em* cena.

Retomo, aqui, a perspectiva foucaultiana segundo a qual saber e poder se encontram intrinsecamente entrelaçados. Um saber, para Foucault (2014b, p. 219), é “aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva”. O saber, portanto, não é necessariamente aquilo que é tido como científico ou transferível como conhecimento, mas sim o conjunto de práticas, posições e enunciados que forjam e se forjam no seio de uma prática discursiva. Ou seja, é aquilo que se faz dentro dos limites das práticas discursivas. Isso, pois “o saber não está contido somente em demonstrações; pode

estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas" (Foucault, 2014b, p. 221).

Na operação do dispositivo de branquitude, essa relação agencia não apenas os modos de organização social, mas também os próprios sujeitos. Forjados em sua relação cotidiana com as redes, os sujeitos incorporam seus modos de funcionamento, os quais, como exemplificado anteriormente, atravessam diretamente os limites de inteligibilidade do que é possível ser feito em aulas de teatro. Segundo Silveira (2023, p. 15), "o novo colonialismo é dataficado, e sua violência muitas vezes sutil produz a precarização nada suave do trabalho e aponta para uma submissão social enredada e gamificada que formata sujeitos submetidos à servidão maquínica e aos sistemas algorítmicos das grandes empresas do Norte global". Nesse processo, a relação com as redes não apenas intensifica a operação da branquitude, como também reforça as dinâmicas da colonialidade. O sujeito colonizado, nesse contexto, é continuamente atualizado e reconfigurado pelas novas tecnologias.

Para adentrar e desenvolver tal argumento, cito a seguir outro momento vivido durante a pesquisa de campo:

Em um dos momentos do trabalho de campo, realizado durante o Doutorado, fui convidado a ministrar uma oficina de teatro em um Espaço de Convivência que atende jovens em situação de vulnerabilidade social, vítimas de violência doméstica, em acolhimento institucional ou sob medida protetiva. Tratava-se, em sua maioria, de jovens negros. Em uma das atividades, propus um jogo teatral simples: uma pessoa estava sentada em um ônibus, e outra deveria convencê-la a se levantar. Uma jovem branca ocupou o banco. Um jovem negro, de pele retinta, aproximou-se para iniciar a cena. Antes mesmo que pudesse dizer qualquer palavra, a jovem afirmou: 'Pode ir pra lá que eu não vou passar meu celular pra você'. A turma riu e o jovem saiu de cena (Caderno de campo do pesquisador. Aula do pesquisador. [1/2026]).

Acredito que é na ordem do imaginário que tais imagens são reiteradamente performadas em contextos diversos. Sendo o imaginário uma instância produtora de realidade social (Castoriadis, 1982)[39], ao praticarem o imaginário, os/as estudantes colocam em jogo, diversas vezes, a engenharia racial na qual estão inseridos/as.

[39] Importante salientar que as perspectivas a respeito do imaginário para Maffesoli (2001) e para Castoriadis (1982) são divergentes. Enquanto, para Maffesoli, o imaginário é uma instância que ultrapassa o racional, ou seja, conecta-se aos afetos e emoções, tendo assim uma complexidade em sua definição e leitura, para Castoriadis o imaginário é uma instituição, ou seja, é um instrumento social. Mesmo díspares, as duas leituras me auxiliam na empreitada de análise exatamente por oferecerem chaves de leitura que abarcam diferentes esferas do social e que, no campo empírico da pesquisa, mostraram-se relevantes. Desse modo, ouso dialogar com ambos em linhas paralelas, para que assim um não se reduza ao outro e nem se misturem epistemologicamente, contribuindo cada um ao debate a partir de suas próprias compreensões.

Reforçam e exercem o complexo funcionamento da branquitude e da racialidade. É por isso que aqui afirmo que o dispositivo de branquitude se utiliza do imaginário colonizado para perpetuar suas imagens e performances. Assim, faço coro aos autores quando dizem que “as artes da cena são ferramentas importantes de descoberta e formação da identidade cultural de um indivíduo, mas, também, a de um grupo. Por meio delas, o sujeito acessa a possibilidade de expressar o que pensa e como percebe a realidade em que vive” (Réus; Mügge; Conte, 2020, p. 5).

Tal padronização, descrita nos excertos do campo, aponta para a atuação de uma gramática racial que organiza, de maneira muitas vezes não verbalizada, os lugares de ameaça e legitimidade no imaginário cênico dos/as estudantes. Essas imagens dão, assim, espessura de validade a esses padrões. Vale ressaltar que a colonialidade é o aspecto de continuidade da colonização, mesmo após o fim das colônias. Alguns pontos podem ser destacados para aprofundar essa questão.

O primeiro diz respeito ao que a estudante branca diz: “*Pode ir pra lá que eu não vou passar meu celular pra você*”. Primeiro há a sustentação da imagem do branco como modelo de bom e o mau sendo atribuído apenas ao Outro. Na fala da estudante, seu colega foi imediatamente colocado como perigoso, como aquele que só se aproximaria para lhe fazer o mau. Quando a turma ri e não se opõe, há também a validação da afirmativa da estudante, ofertando a ela o lugar de enunciação da verdade. Assim, nesse “momento de vibração comum, essa sensação partilhada, eis o que constitui um imaginário” (Maffesoli, 2001, p. 77).

Qual imaginário está sendo aí posto em funcionamento? Aquele cujos sujeitos negros são vistos como perigosos e os sujeitos brancos são vistos como vítimas. Mais do que isso, tal imaginário é proposto pela estudante branca e validada pelos/as colegas, o que torna seu dito uma enunciação da verdade naquele contexto.

Daí pode surgir uma questão: é possível o imaginário reforçar as tramas da violência racial e do privilégio branco? Mesmo sem tocar nesse imbróglio, Maffesoli apresenta uma pista importante. Para ele “o imaginário opera em qualquer situação, contra ou a favor das revoluções. Há imaginário também na contra-revolução” (Maffesoli, 2001, p. 80). Exatamente por isso acredito que o imaginário pode ser, em aulas de Teatro, um dos elementos constitutivos do dispositivo de branquitude.

Há, entretanto, um ponto interessante nesta cena que precisa, mesmo que brevemente, ser suscitado. É preciso relembrar que, na dinâmica de poder do dispositivo, a resistência é um fator intransponível. Foucault (2025, p. 227) afirma que

“as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam sempre triunfantes e cuja dominação seja incontornável”. Cabe aí uma questão: dentro da dinâmica apresentada até aqui, há algum momento de enfrentamento em que as relações raciais operadas pelo imaginário são tensionadas? A meu ver, sim. Um desses momentos acontece exatamente quando o estudante negro, ao ser interpelado pela estudante branca, decide não continuar na atividade. É uma situação complexa e que envolveu diversas questões, mas que aponta para uma negativa, por parte do estudante negro, de sustentar a imagem evocada pelo imaginário relacionado à criminalidade suscitada por sua colega.

Ao sair da atividade, o estudante nega ser colocado naquilo que, socialmente, é a imagem comumente produzida pelo imaginário social brasileiro para a juventude negra masculina. Ele interdita, mesmo que momentaneamente, a rede de poder/saber colocada em circuito pelo dispositivo de branquitude. Ele vai ao encontro da enunciação de Conceição Evaristo (2014, p. 99, grifos da autora): “**A morte** brinca com balas nos dedos gatilhos dos meninos. Dorvi se lembrou do combinado, o juramento feito em voz uníssona, gritado sob o pipocar dos tiros: – A gente combinamos de não morrer!”.

Em sua decisão cênica, o estudante negro acaba por não ser capturado, por não ser enunciado a partir do imaginário que cotidianamente faz morrer os seus. Mas a interdição é momentânea. O dispositivo se apressa para capturar tal desvio. Ao se aproximar o próximo estudante negro, a estudante branca dispara: “*não vou passar minha bolsa*”; ao que ele responde: “*não quero a bolsa, quero o lugar. Se não levantar vai tomar uma facada*”. Ela retruca: “*Parceiro, eu te meto um tiro*”.

A resposta produz um efeito imediato na turma. Os/as estudantes riem. O riso, entretanto, não parece decorrer apenas de um efeito cômico da improvisação. Há surpresa diante da rapidez da resposta e da forma como a estudante parece “tirar onda” com o colega, devolvendo a ameaça de maneira ainda mais contundente. Ao mesmo tempo, o riso é atravessado por uma tensão perceptível. A cena mobiliza repertórios amplamente compartilhados sobre violência, criminalidade e confronto armado, produzindo um reconhecimento quase instantâneo por parte da plateia. O que se apresenta como brincadeira ou improvisação só se torna inteligível porque aciona imagens já sedimentadas socialmente.

Rapidamente o imaginário colonizado se impõe novamente. A estudante branca antecipa a ameaça antes mesmo de qualquer ação do colega, enquanto o estudante negro passa a ocupar o lugar daquele cuja presença é associada à violência. A resposta armada da estudante não rompe com essa lógica; ao contrário, reafirma um campo de inteligibilidade em que determinados corpos são constantemente produzidos como perigosos. O riso da turma não suspende o funcionamento desse imaginário. Ele evidencia a familiaridade com que tais imagens circulam e são reconhecidas pelos participantes.

A plateia, composta pelos outros jovens, fica elétrica. Retorno agora a Evaristo (2014, p. 109) no final de seu conto: “Lá fora a sonata seca continua explodindo balas. Neste momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. ‘Escrever é uma maneira de sangrar’. E acrescento: e de muito sangrar, muito e muito”.

Ao longo do capítulo, busquei evidenciar como as imagens performadas em aulas de Teatro fazem operar o dispositivo de branquitude. Elaborei essa empreitada a partir de três movimentos: a) evidenciar como as imagens põem em funcionamento o epistemicídio; b) fazer funcionar as profecias autorrealizadoras; c) de que maneira o imaginário é cooptado pela colonialidade fazendo acontecer em cena as posições socialmente estabelecidas.

Os três movimentos apontam para o fato de que é nas imagens performadas pelo corpo que há a possibilidade de transmissão de saberes da branquitude, garantindo, assim, o funcionamento como dispositivo. Há, entretanto, uma dimensão metodológica que atravessa essa análise e que merece ser nomeada: as imagens performadas em aulas de Teatro funcionaram, ao longo deste capítulo, também como instrumento de diagnóstico. É por meio delas que o dispositivo de branquitude se torna perceptível – que aquilo que opera de forma difusa, tácita e muitas vezes invisível no imaginário escolar ganha contorno e pode ser analisado. Nesse sentido, as imagens não são apenas objeto de análise, mas o meio pelo qual consigo fazer emergir, do cotidiano das aulas, os elementos necessários para uma analítica da branquitude. O que as cenas narradas neste capítulo evidenciam, portanto, é que o trabalho com imagens em Teatro não é neutro: ele tanto reproduz quanto revela a gramática racial que organiza os corpos, os saberes e os imaginários em jogo.

No capítulo seguinte aprofundarei ainda mais na granularidade da vida escolar para investigar os gestos como unidade analítica privilegiada dessa operação. Em

Dimensão Performativa Dos Gestos em Performances da Branquitude: privilégios raciais e exclusões nas práticas cênicas escolares, argumento que, nas relações estabelecidas durante as práticas teatrais, os gestos cotidianos – aqueles que operam aquém da palavra e, por isso, mais facilmente escapam à captura crítica – carregam uma dimensão performativa que produz sentidos sobre o ser branco e o ser negro, sustentando o privilégio branco nas micropráticas da sala de aula. A análise de dois enunciados gestuais centrais – o gesto de assepsia praticado por crianças brancas ante colegas negros e o gesto de cuidado assimétrico acionado quando o privilégio branco é perturbado – revela que o dispositivo de branquitude opera também, e talvez principalmente, naquilo que não se diz, mas se faz.

3 DIMENSÃO PERFORMATIVA DOS GESTOS EM PERFORMANCES DA BRANQUITUDE: PRIVILÉGIOS RACIAIS E EXCLUSÕES NAS PRÁTICAS CÊNICAS ESCOLARES

Tatear o que tenta se forjar historicamente como invisível. Capturar os vestígios daquilo que insistentemente tenta se furtar à captura, já que “a Branquitude ‘em si’ resiste à codificação. É apenas perceptível em sua *performance*” (Alexander, 2021, p. 6, grifo do autor). Escutar o que as palavras sussurram, ou, como almeja Foucault (2014a, p. 5), “ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível”; estranhar aquilo que é tido como natural. O natural que, historicamente, produziu uma relação que determina e separa aquilo que é considerado verdadeiro, e, por isso, passível de tecer relações com o que é considerado fora do registro da verdade, sendo, portanto, necessário ser excluído.

Como observar isso em um campo que, repetidamente, afirma em suas produções científicas – muitas vezes a partir de uma prática observada – que esta transforma e emancipa? De acordo com Sidmar Gomes (2022), no campo científico da Pedagogia do Teatro, há uma dificuldade em instaurar dissensos. Nas palavras do autor, é “[...] notória certa tendência à prostração do campo, no que tange seu suposto potencial de gerar diversidade de reações, de condutas, de pensamentos, devido ao predomínio de um discurso mantenedor de ideias naturalizadas, sempre as mesmas” (Gomes, 2022, p. 19). O que sustenta essas ideias naturalizadas?

E, com isso, o que é insistentemente excluído? O que a falta de dissenso suspende desse campo? Como apontado no primeiro capítulo, para Foucault (2014a), uma estratégia necessária para o controle discursivo é a interdição, sendo ela operada quando “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 2014a, p. 9). Para o filósofo, há três tipos de interdição: a) o tabu do objeto; b) o ritual da circunstância; c) o direito privilegiado ou exclusivo de quem fala.

A partir da ideia defendida por Sidmar Gomes, sobre a impossibilidade de instauração de dissensos no discurso da Pedagogia do Teatro, e da perspectiva foucaultiana de interdição como mecanismo de controle discursivo – em especial a ideia de direito privilegiado ou exclusivo de quem fala –, defendo neste capítulo que, nas relações entre estudantes e entre estudantes e professoras, durante as práticas teatrais na escola, existe um lugar de operação da branquitude, que se dá pela

dimensão performativa dos gestos. Por intermédio da prática de certos gestos, o dispositivo de branquitude sustenta-se como verdade. A interdição produzida pelo direito privilegiado ou exclusivo de quem fala traduziria, então, o lugar de um silêncio tácito sobre a branquitude nas práticas cênicas em ambiente escolar, gerando um desejo de assepsia, uma determinada conduta de cuidado e a leitura do corpo não-branco como abjeto.

Com base no arquivo produzido empiricamente, analiso alguns gestos performativos da branquitude e como eles criam sentidos sobre o ser branco e o ser negro, reforçando o lugar de privilégio branco, a partir dos seguintes enunciados: a) as crianças brancas performam assepsia; e b) frente à fragilidade branca, a demanda de cuidado é acionada. O primeiro enunciado demarca o protagonismo das crianças brancas, a partir de uma relação de exclusão das crianças negras, que se dá a partir do binômio pureza/impureza atribuído ao gesto de limpeza e separação. Nos lugares privilegiados produzidos pela branquitude, a performance negra é lida, na percepção da performance branca, como impura, sendo necessário, para manter o lugar de privilégio *puro*, impedir a relação entre essas performances, relegando-os, assim, ao lugar da exclusão, ou seja, interdita-se a performance negra.

O segundo enunciado aciona o cuidado e a atenção para as crianças brancas quando seu lugar de protagonismo, operacionalizado pela branquitude, é tensionado ou lido como fragilizado por crianças não-brancas. Enquanto as crianças brancas performam sua branquitude a partir da demanda de cuidado e de atenção, nos momentos em que sentem seu privilégio e protagonismo feridos/violados, as crianças não-brancas têm suas dores direcionadas para momentos específicos de cuidado.

Os gestos performativos da branquitude são compreendidos como ações que criam um circuito de poder no qual o privilégio branco continua sendo sustentado, em detrimento da exclusão das performances e das questões não-brancas. Esses gestos, mesmo quando compreendidos como errados, não são capturados em sua dimensão violenta na ordem racial. São, assim, modos de performar a branquitude.

Divido o capítulo em quatro seções. Na primeira, *Dispositivo de branquitude* em *performance: a dimensão performativa dos gestos*, apresento, a partir da concepção de dimensão performativa do gesto, proposta por Marcelo de Andrade Pereira (2010), como o dispositivo de branquitude pode ser apreendido a partir de suas performances, e que estas, ao acionarem determinados modos de relação, produzem, desse modo, uma dimensão performativa. Assim, essa dimensão do gesto confere ao dispositivo

de branquitude a possibilidade de ensinar e incorporar suas verdades, não apenas pelo ato de fala, mas também pelos gestos acionados nas performances corporais, a partir do que as crianças fazem quando estão em relação. Esses gestos produzem sentidos de anormalidade associados às crianças não-brancas.

Na segunda seção, *O branco diante do negro busca a assepsia*, demonstro como, a partir de gestos, as crianças, ao se relacionarem durante a aula de Teatro, buscam excluir aquelas que performam negritude. Essa exclusão parte da dicotomia limpeza/sujeira, sendo que as crianças não-brancas sofrem tentativas de exclusão das práticas cênicas, por serem lidas pelas crianças brancas como *sujas*. Por serem realizados por crianças brancas, esses gestos tendem a não ser capturados em sua dimensão violenta – efeito do enunciado da transparência que, como demonstrado no primeiro capítulo, organiza a percepção do que é ou não lido como conflito racial no espaço da aula.

Em *Ao ser perturbada a branquitude aciona o cuidado para crianças brancas*, demonstro que, quando o privilégio das crianças brancas é tensionado, elas recebem um tratamento privilegiado de cuidado. O gesto de explicação, sobre situações relacionadas a questões raciais, torna-se uma estratégia para redirecionar o privilégio e sustentar as performances operadas pelo dispositivo de branquitude como verdade. Mesmo que essas crianças não sejam protagonistas das atividades, seus privilégios raciais são mantidos, por meio do cuidado, em detrimento de situações em que crianças negras, ao vivenciarem experiências racistas, não recebem o acolhimento da mesma forma.

Por fim, em *Efeitos dos gestos de assepsia e cuidado na autoimagem de crianças não-brancas*, analiso como esse movimento de exclusão e a preferência pelo cuidado das crianças brancas afeta a maneira como as crianças não-brancas produzem a imagem de si mesmas. Essa autoimagem se deturpa, geralmente associada a padrões de inferioridade, o que reflete a participação das crianças em práticas cênicas no ambiente escolar.

3.1 DISPOSITIVO DE BRANQUITUDE EM PERFORMANCE: A DIMENSÃO PERFORMATIVA DO GESTO

Alguns pesquisadores e pesquisadoras apontam que a branquitude *se expressa* nas práticas sociais, o que implica a existência de expressões da

branquitude. Cíntia Cardoso (2021), por exemplo, observa as expressões da branquitude no ambiente escolar, especificamente na Educação Infantil, destacando a presença majoritária de livros infantis destinados a princesas ou personagens brancos, além das ilustrações nas paredes dos banheiros, onde há apenas crianças brancas. A autora ainda defende que, nas relações entre professoras brancas e crianças negras, manifestam-se expressões da branquitude, evidenciadas pelo cuidado assimétrico destinado a crianças brancas e negras.

Lourenço Cardoso, em sua teorização sobre branquitude crítica e branquitude acrítica, também aponta que essas duas dimensões oferecem expressões distintas sobre o privilégio. Segundo o autor, “a branquitude se expressa tanto desaprovando os privilégios obtidos com sua identidade racial quanto argumentando em favor da superioridade racial e pureza nacional” (Cardoso, 2010, p. 613).

Em ambas as compreensões, há algo na branquitude a ser expresso nas relações. Cabe, então, questionar: o que está contido nessa ideia de expressão? Se algo se expressa, significa que, antes de expressar-se, esse algo estava velado, escondido. Há, portanto, um movimento de revelar, por meio da expressão, aquilo que não estava visível. É próprio, então, da relação de expressão, a ideia e separação da realidade entre um dentro e um fora. Algo que remete à ideia platônica de mundo das ideias e mundo dos sentidos.

Essa ideia sustenta, a meu ver, por exemplo, o desejo de transformação social pensado consoante ideais e não segundo a materialidade[40], dos embates entre poder-saber, ou seja, sustenta a possibilidade de abandonar ou desejar um outro mundo que seria melhor que este, a partir da ideia de um mundo ideal, sendo, este mundo em que vivemos, frágil. Entretanto, a partir da perspectiva foucaultiana, “se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito” (Veiga-Neto, 2005, p. 26). Ou seja, não há um mundo a ser descoberto, ou expresso. Há a superfície de um mundo e é sobre essa superfície que produzimos a realidade. O discurso, assim, “não pode ser entendido como um fenômeno de mera ‘expressão’ de algo; apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede

[40] É perceptível esse desejo em algumas frases, como “na minha época era melhor” ou “o mundo só será melhor quando chegarmos a tal ponto”.

conceitual que lhe é própria" (Fischer, 2001, p. 200). Ou seja, tudo ocorre na ordem do discurso, nas relações de poder/saber que constituem um campo. A partir dessa compreensão, como podemos entender os modos pelos quais a branquitude é operacionalizada?

Se, para Foucault, "tudo é prática" (Fischer, 2001, p. 200), o dispositivo de branquitude é agenciado no nível do fazer. Um dos modos de concretização desse nível ancora-se em performances, já que "performance [...] implica simultaneamente um processo, prática, ato, episteme, evento, modo de transmissão, desempenho, realização e meio de intervenção no mundo" (Taylor; Fuentes, 2011, p. 28)[41]. Compreendo, portanto, como já descrito na introdução do trabalho em tela, que um dos modos de enunciação do dispositivo de branquitude são as performances; estas não estão encerradas em um nível puramente estético, mas como uma prática social.

Bryan Keith Alexander (2021) defende que a branquitude possui um status performativo. Compreendo que esse status performativo também está presente no racismo. Para o autor, a "branquitude é um 'ato de fazer', em termos da importância social, que se coloca na pele e, como ela, se manifesta em relações comportamentais específicas com outros agentes dentro e fora dessa categoria agora racializada" (Alexander, 2021, p. 12). As performances agenciadas pelo dispositivo de branquitude seriam sustentadas, então, "por meio de uma série de encenações significativas (atos, ações e atividades)" (Alexander, 2021, p. 13). Alexander confere à branquitude um status performativo, compreendendo-a como um sistema operante em performances culturais.

O que defenderei ao longo deste capítulo é que essa "série de encenações significativas (atos, ações e atividades)" (Alexander, 2021, p. 13) se produz no âmbito das aulas de Teatro, por meio de gestos. Porém, esses gestos não são acionados sem produzirem efeitos; ao contrário, direcionam as relações. Por isso, compreendo que tais gestos possuem, assim como o status conferido à branquitude por Alexander, uma dimensão performativa. Ou seja, os gestos produzidos pelas performances da branquitude[42] agem nos corpos, sendo incorporados e produzindo um modo de agir orientado pelo conteúdo manifesto do gesto.

---

41 No original, "performance [...] implica simultáneamente un proceso, práctica, acto, episteme, evento, modo de transmisión, desempeño, realización y medio de intervención en el mundo".

42 Ao grafar performances da branquitude, compreendo que tais performances são efeitos, ou seja, produções operadas pelo dispositivo de branquitude.

Significa dizer que, nas relações produzidas pelos gestos, além de constituírem performances sociais e/ou artísticas, há uma produção de efeito performativo sobre o ser branco e ser negro nas práticas cênicas. Exatamente por isso, Alexander (2021, p. 18, grifos do autor) alerta para o fato de que "a eficácia ou o impacto de tais *performances* [da branquitude] é obviamente contingente entre o público e o valor/a política relativa que eles colocam na relação entre pele, cultura e *performance*". Assim, o gesto se torna performativo.

Na perspectiva do discurso pedagógico-racializante, a performatividade dos gestos produzidos nas performances da branquitude caminha na sustentação do privilégio branco como uma verdade, ordenando os sujeitos de tal maneira que, como defende Luciana Alves, é-se branco não só no corpo, mas além dele, ou seja, "os processos de subjetivação da branquitude sobrescrevem as percepções de si e do mundo das crianças" (Alves; Noguera, 2023, p. 327). A seguir, vou aprofundar o sentido performativo do gesto.

Gestos compõem performances. Ao longo dos dias, realizamos diversos movimentos com nossos corpos. Entretanto, nem todos os movimentos se tornam gestos. O que caracteriza o gesto, para Giorgio Agamben (2008, p. 12), "é que, nele, não se produz, nem se age, mas se assume e suporta". Para o filósofo, diferentemente do agir e do fazer, que necessariamente apresentam meios e fins pelos quais algo se realiza, o gesto estaria numa zona entre esses dois polos. Ele afirma que "*O gesto é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal.* Este faz aparecer o ser-num-meio do homem e, deste modo, abre para ele a dimensão ética" (Agamben, 2008, p. 13, grifos do autor). Ou seja, o gesto, em sua irredutibilidade à sua leitura através da atribuição de *significado*, produz sentidos: "o gesto é, na sua essência, sempre gesto de não se entender na linguagem, é sempre *gag* no significado próprio do termo, que indica, antes de tudo, algo que se coloca na boca para impedir a palavra" (Agamben, 2008, p. 13). Esses sentidos se inscrevem no corpo, marcando, assim, suas performances.

Para Marcelo de Andrade Pereira (2010, p. 555), há a possibilidade de agenciar, no gesto, uma dimensão performativa. Tal dimensão possibilita "criar um espaço de experimentação e construção do saber qualitativamente distinto do ordinário, não regulado por fins de ordem meramente biológica, cognitiva ou instrumental". Ou seja, o gesto, em sua dimensão performativa, produz um efeito de suspensão da dita naturalidade. O gesto passa a ser entendido como um ato estético.

Assim, quando acionada sua dimensão performativa, um olhar, um toque, uma pausa – que talvez não produzissem um sentido novo na realidade, ou seja, passassem despercebidos, reafirmando o modo comum de se relacionar com esse gesto – permitem agora “redimensionar o sentido e a função do ato, das ações, das condutas humanas diante da simbolização dos modos de ser, de identificar-se, de conduzir-se perante o outro” (Pereira, 2010, p. 556).

Ao me aproximar do estatuto performativo do gesto nas performances da branquitude, busco reconhecer que eles se articulam com uma operação referente aos repertórios de um grupo, aos sentidos produzidos nas práticas exercidas pelos sujeitos pertencentes a esse grupo. Isso significa dizer que, ao observar o que está na ordem do fazer, da prática, não há como buscar a suspensão de valores sociais historicamente ordenados. Pelo contrário, significa retomar que todas as práticas colocam em funcionamento enunciados e que, em todas as escolhas que fazemos, por exemplo, em uma aula de Teatro, o que é produzido como sentido passa pela possibilidade constituída nas lutas de poder/saber, logo, é imbricado de social.

Os efeitos performativos dos gestos, produzidos pelas performances da branquitude, na ordem do discurso pedagógico-racializante, elaboram sentidos a respeito do ser branco e do ser negro, ou melhor dizendo, produzem sentidos a respeito das posições subjetivas que os sujeitos ocupam nessas práticas. Os gestos, compreendidos como *gags* (Agamben, 2008, p. 14), amenizam o peso das palavras, mesmo criando sentidos tão profundos quanto elas.

A seguir, partirei de alguns gestos para demonstrar como, a partir deles, as performances da branquitude colocam em circulação seus sentidos, transformando tais gestos em gestos performativos; gestos que, em sua dimensão performativa, sustentam sentidos históricos e sociais a respeito do ser branco e do ser não-branco, e de seus lugares sociais.

3.2 O BRANCO DIANTE DO NEGRO BUSCA A ASSEPSIA

A turma está em semana de apresentações. A fileira dele sempre fica quebrada na hora do agradecimento. Ninguém quer tocar na mão dele na hora do agradecimento. Outra coisa que tenho percebido é que lá na sala tem o pote de álcool em gel. Quando terminam a cena com ele, estão com a prática de passar álcool em gel logo após… Nas mãos, nos braços (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Beatriz. [2/2024]).

Em *Onda Negra, Medo Branco*, Célia Maria Marinho de Azevedo (1987) apresenta aos/às leitores/as como, durante o século XIX no Brasil, o movimento de abolição da escravatura orquestrou um lugar social que mantivesse a inferioridade da população negra e como esse estatuto de liberdade gerou, para a população branca, um medo da população negra. “O que fazer com o negro após a ruptura da polaridade senhor-escravo, presente em todas as dimensões da sociedade?” (Azevedo, 1987, p. 33). Esse é o questionamento que, de acordo com a autora, pairava na cidade de São Paulo durante o processo de abolição.

O que esse *não saber* produziu a respeito da leitura da população negra sob a ótica da população branca? De acordo com Azevedo, a imagem negativa ligada às pessoas negras foi reforçada pela população branca, gerando assim um medo por parte dos brancos. Esse medo, entretanto, diz respeito ao medo de ter seu lugar de privilégio questionado e desmontado. Logo, a pergunta apresenta uma dúvida mais inquietante aos brancos: o que acontecerá com os privilégios brancos, com o exercício da branquitude, neste momento, em que ela parece, mesmo que minimamente, ameaçada? Os dados e questões apresentados pela pesquisadora advertem para uma busca dos brancos pela manutenção de seus privilégios. Manter esse privilégio é, em última instância, manter a organização social sem grandes alterações. Assim, o medo desse abalo produz estratégias que cobrem os signos negros com sentidos negativos.

No excerto que abre a seção, a criança, à qual a professora se refere, é negra, enquanto as outras são brancas. A professora diz dialogar com as crianças brancas e explicar o peso de seu gesto. Ela leva o caso à coordenação, mas o gesto não é compreendido em sua dimensão racista. Qual sentido a assepsia desejada pelas crianças brancas, diante de uma criança negra em um momento como o agradecimento em um espetáculo teatral, produz sobre o ser branco e o ser negro?

No primeiro capítulo deste estudo, apresentei a proposição de que performances não brancas ocupam, na ordem do discurso pedagógico-racializante, o lugar da exclusão. No excerto da entrevista com a professora Beatriz, o que está em jogo, entretanto, não são apenas os signos culturais, mas também a percepção do próprio corpo negro como portador de um signo negativo. Esse sentido negativo é incorporado ao próprio corpo como uma performance, uma performance que produziria esse corpo como abjeto.

Tal performance não pode ser excluída em sua materialidade – é tão real que a criança negra participa da apresentação – porém, simbolicamente, ela pode ser excluída. O ato de passar álcool em gel daria de volta ao corpo branco a *limpeza*, e o branco o faz para manter seu lugar imaginário de pureza, seu lugar de privilégio. Assim, exerce-se a branquitude, que "propaga direta e indiretamente a superioridade e a pureza racial branca" (Cardoso, 2010, p. 614).

Ivana Delfino Motta (2022), na abertura de sua dissertação de Mestrado, intitulada *Movências nas rotas de Sankofa: pontos de partilha, danças e implicações étnico-raciais*, apresenta uma cena detalhada de sua experiência com o balé clássico sendo uma garota negra. Acredito que seja potente para a argumentação em desenvolvimento considerar o que Motta diz. Cito-a na íntegra:

> Eu nunca tinha ido para aula com a meia rasgada, foi a primeira vez. A grana estava curta para comprar outra naquele momento, não dava mesmo. Antes da aula a gente já sabia que ia dar ruim, a professora ia chamar nossa atenção com 'delicadeza'. Mas quem sabe, caso ela falasse algo, eu poderia tentar explicar a situação. A professora era rigorosíssima com as regras de apresentação pessoal. [...] Começa a aula. Logo no plié ela percebe o furo da minha meia. Era bem visível, atrás do joelho. Depois do exercício, na pausa da música, a professora Bianca começa a falar em um tom bem imperativo e manifestando irritação que não toleraria falta de atenção com a apresentação pessoal e que isso era critério para mostrar o compromisso de uma boa bailarina. Me tira da barra. Me chama para o centro. Se afasta de mim e me aponta. Fala da minha meia. Pede pra mostrar o furo. Me chama de relaxada, descompromissada e diz que esta não é a atitude de uma boa bailarina. Tenho o registro, até hoje audível, da frase: 'Gente assim não vai pra frente' (Gente quem? Assim como?). Diz que só está falando para o meu bem, para me ensinar, como minha 'mestra'. E que aproveita a situação para ensinar todo mundo. Fico envergonhada, constrangidíssima, claro! Triste eu fiquei depois. A mestra era importante pra mim e eu tinha uma necessidade de aprovação, de receber um elogio, sei lá. Não tenho memória de recebê-lo. Assistindo toda a situação, Patrícia Santos [uma menina branca] junta bem as pernas para não aparecer o furo da meia dela, que era beeeem visível entre as coxas. Ela estava tentando evitar aquela exposição, aquele constrangimento (porque não dizer, aquela violência) com ela. Depois que a 'mestra' termina seu discurso de 'educação', bate palma e diz: 'Vamos continuar' como se nada tivesse acontecido. [...] No Grand Battement Patrícia levanta a perna e aparece o furo da meia dela, não deu para esconder... Pelo número de exercícios realizados até ali a professora já tinha visto o furo da meia da Patrícia, era grande, entre as pernas, pô! Pra mim, fingiu não ver. Na pausa da música, uma outra aluna, Janaína Lopes, fala do furo da meia da Patrícia. Janaína recebe uma bronca por falar na hora errada. A professora Bianca observa e 'percebe' o furo na meia. Não dava mais pra fazer vista grossa. Já fiquei esperando outra fala 'delicada' sobre o assunto da apresentação, o compromisso e a boa bailarina. Me constrangi antecipadamente por Patrícia, já tinha passado pela situação. Aí a 'mestra' tira Patrícia da barra, a chama para o centro, a abraça pelos ombros e diz: 'Acontece de rasgar a meia durante a movimentação' ??????????????????????????' (Motta, 2022, p. 10-11).

O gesto narrado por Ivana Motta, durante a aula, aciona sua dimensão performativa ao ser revelado o furo na meia-calça. É esse gesto que aciona na professora Bianca sua percepção a respeito do sentido que atribui às estudantes negras e brancas: à primeira é atribuída uma performance pautada na desarrumação, nas palavras da pesquisadora, "relaxada, descompromissada, diz que esta não é atitude de uma boa bailarina"; ao passo que à estudante branca, que apresenta a mesma questão, revelada pelo mesmo gesto, não é atribuída uma performance relacionada à assepsia, mas sim a algo eventual, natural aos ensaios e experimentações. Assim, constrói-se, a respeito da performance do negro sobre si mesmo, que é "comprometida, prejudicando sua coesão narcísica" (Nogueira, 2021, p. 106)[43].

Tanto no excerto da professora Beatriz quanto na cena narrada pela pesquisadora Ivana Motta, as performances dos sujeitos brancos não são interpeladas da mesma forma que as performances dos sujeitos negros. Às performances dos sujeitos brancos, é concedido o lugar da pureza. A partir da produção social do privilégio historicamente atribuído aos brancos, serão mensurados os significados atribuídos aos gestos e, consequentemente, aos sujeitos. No excerto e na narrativa citados, os gestos, a meu ver, visam o desejo de branqueamento. Para Maria Aparecida Bento (2002), o branqueamento é uma estratégia utilizada para aproximar-se dos padrões de inteligência e beleza associados aos brancos, os quais são vistos como um lugar de reconhecimento social positivo.

Os gestos acionados nas performances das crianças brancas – tanto o narrado pela professora Beatriz, quanto o presente no relato de Motta – produzem posições relacionadas ao desejo de branqueamento, reforçando o lugar de privilégio e de controle da enunciação das performances produzidas por sujeitos brancos, enquanto, nas performances produzidas pela criança negra, esses gestos produzem um sentido negativo sobre si mesma.

---

[43] A psicanalista Isildinha Baptista Nogueira (2021, p. 98), a partir da teorização de Françoise Dolto, a respeito da imagem do corpo, compreendida como uma imagem singular a cada sujeito e sustentada no narcisismo – "ela está ligada ao sujeito, à sua história" –, e ao esquema corporal, compreendido como o esquema que "indica a condição de representante da espécie, do indivíduo, sendo comumente o mesmo para todos" (Nogueira, 2021, p. 98), demonstra como, na constituição do sujeito negro, em decorrência da experiência racista que atravessa esse corpo, ou seja, do sentido negativo atribuído ao seu corpo, essa imagem do corpo é comprometida, visto que, em relação ao esquema corporal, existiria uma cisão, já que o signo negro é constituído na cultura racista como algo a ser negado e não constitutivo do humano.

Esse padrão, transformado em desejo – e aqui entendo que esse desejo também é encorajado pelo discurso pedagógico-racializante –, é validado na narrativa da professora Beatriz, quando, ao levar a questão para a coordenação, não é atribuída uma resposta proporcional ao ocorrido. A professora diz:

> *Em algumas reuniões, pontuamos com a gestão que precisávamos ter algum trabalho para falar sobre o racismo que esse aluno estava sofrendo, [dos colegas] não quererem pegar na mão dele, de falarem que ele é fedorento. Só que a resposta que tivemos foi que 'vai ter o 20 de novembro, a gente vai falar sobre isso. Essa é uma data importante para falarmos sobre isso, vai ter o momento para tratar'. E a gente pontuava que ele estava nessa situação agora e não em 20 de novembro* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Beatriz. [2/2024]).

Ao apontarem que a questão será tratada apenas no 20 de novembro, os gestores reforçam a ideia de que o gesto nas performances das crianças brancas diz respeito somente ao estudante negro, como se a questão racial não fosse fruto de um exercício violento da branquitude. Ao mesmo tempo, é por meio da branquitude que a questão é compreendida como algo restrito à responsabilidade da criança negra, e não como uma violência proveniente de um sistema de assimetria racial. Por meio de seus gestos e da recepção destes pela coordenação, as crianças brancas, a partir de suas performances, afirmam seu lugar privilegiado de definir qual lugar cada uma ocupa durante as aulas, além de atribuir o sentido sobre quem será aceita e quem será excluída nas práticas escolares.

O desejo de branqueamento está associado nesses gestos ao desejo de pureza, de assepsia. Raça e assepsia formam relações históricas que produzem significados sobre o ser branco e o ser não-branco, como, por exemplo, no campo da publicidade. Esse desejo também é uma marca dos estereótipos da branquitude (Carrera, 2020). No âmbito da publicidade, o desejo de pureza associado à limpeza opera uma exclusão: "em geral, publicidades de produtos que buscam ser vinculados ideia da limpeza dificilmente adotam modelos e garotos-propaganda negros" (Carrera, 2020, p. 17). Ou seja, quando se busca criar o sentido de limpeza e pureza, recorre-se à imagem branca, negando esse lugar à imagem negra. De maneira semelhante, a pureza buscada pelos/as estudantes brancos/as, ao compreenderem o estudante negro como sujo, como fedido, realiza-se em sua exclusão, e na busca pela assepsia por meio do gesto de não segurar suas mãos e, quando impossibilitadas dessa interdição, pelo gesto de passar álcool em gel nas mãos e braços.

Schwarcz (2024) aponta que, no Brasil, no processo de instauração do ideário eugenista, o incentivo à higiene foi um dos primeiros passos para melhorar a questão racial do país, que era vista como um fardo. A autora afirma que, produtos associados à limpeza, como sabonetes, “que visavam originalmente à higiene doméstica, passam a simbolizar de maneira alegórica a depuração das raças, associando salubridade à cor da pele e apostando, se possível, no branqueamento” (Schwarcz, 2024, p. 245). Além da limpeza, os produtos também eram associados ao combate às doenças, que eram vistas como diretamente vinculadas à pobreza e à raça negra (Schwarcz, 2024, p. 245)[44].

É importante destacar que as crianças com as quais as professoras entrevistadas trabalham passaram pela pandemia de Covid-19. Durante esse período, três procedimentos importantes relacionados à limpeza e segurança contra a doença surgiram: o uso de máscaras, de álcool em gel e o distanciamento físico. Não é possível, contudo, afirmar com certeza se, ao usarem álcool em gel após interagir com a criança negra, as crianças brancas acionam esse sentido. No entanto, é uma relação que merece reflexão.

Acredito que tais movimentos são sustentados pelo “direito privilegiado ou exclusivo de quem fala” (Foucault, 2014a). Ao serem detentoras desse direito, as crianças brancas determinam, a partir de suas performances e de seus gestos, seus próprios lugares e os lugares das crianças não brancas, visto que, como afirma Schucman (2014, p. 90),

> […] a linguagem e os significados compartilhados culturalmente funcionam como determinantes no processo de constituição de cada sujeito. Assim, os conteúdos racistas da nossa linguagem, bem como a ideia de superioridade racial branca construída no século XIX, ainda são apropriados pelos sujeitos.

Eles reforçam o sentido de pureza associado às crianças brancas, ao mesmo tempo que, por meio de seus gestos, atribuem o sentido de impureza às crianças não brancas. Em sua entrevista, a professora Luísa menciona uma situação que também ilustra os sentidos de limpeza e impureza. Perguntei se ela reconhecia momentos de tensões raciais durante suas aulas. Em resposta, a professora afirmou que a maioria

---

[44] A autora apresenta que, quando começam a ser popularizadas as propagandas de sabonetes, a mensagem destas estava sempre associada a uma purificação de raça e também de classe. Ela diz que “os sabonetes não apenas ofereciam limpeza física, como simbolizam uma forma de purificação social e racial. Eles limpavam a sujeira, em termos amplos, o que significava associá-los às classes trabalhadoras e às populações coloniais” (Schwarcz, 2024, p. 250).

dos momentos de tensão que ela percebe relacionava-se mais com a classe social do que com a raça. Porém, compreendi, a partir do restante de sua resposta, que as dimensões de classe e de raça estariam entrelaçadas.

A professora contextualiza sua escola, que recebe estudantes de diferentes instituições. Estudantes de duas escolas Classe da Asa Norte, de uma comunidade indígena da etnia Guajajara e de um assentamento. Nas suas palavras,

[...] a Escola Parque da 210 Norte atende três escolas por turno. São três escolas pela manhã e três à tarde. Essas comunidades possuem uma maior vulnerabilidade social, porque há crianças que moram em invasões, em barracos de um cômodo. Lá também há uma comunidade indígena dos Guajajaras, que moram nas proximidades, no Noroeste (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Luísa. [2/2024]).

Após essa contextualização, a professora aponta que os conflitos, em sua percepção, surgem mais por questões de classe do que de raça:

Essas crianças da [escola] 405 [Norte] e [da escola] 411 [Norte] tinham poder aquisitivo um pouco maior, um pouco melhor. E, quando misturávamos as turmas, as três escolas, em vários momentos havia isso: as crianças das quatrocentos chamavam as outras de pobres, 'sai daqui, você é sujo, você está fedendo'. Havia muita dessas ofensas. Eles brigavam entre si e se ofendiam por essas questões sociais (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Luísa. [2/2024]).

Antes de adentrar na análise desses trechos e demonstrar que, talvez, atravessada pela questão de classe, haja também uma questão racial, acredito ser importante trazer algumas informações contidas nos Projetos Político-Pedagógicos de cada escola para, assim, compreender mais profundamente como as questões raciais são apresentadas e oferecer mais elementos para a análise.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Classe 405 Norte[45], é afirmado que o público atendido é composto por "residentes nas proximidades da escola e os demais em cidades satélites e entorno de Brasília (muitas delas com alto índice de vulnerabilidade social)" (Distrito Federal, 2022, p. 17), entretanto não há nenhuma menção no documento sobre a questão racial dos/as estudantes atendidos. Vale ressaltar, porém, que, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio de 2021 (PDAD), 61% da população dessa região se declarou branca, 30,7% se declarou parda, 6,7% preta e 1,3% amarela.

[45] Faço aqui um entrecruzamento de dados contidos nos Projetos Político-Pedagógicos da Escola Parque e das Escolas Classe por aquela atendidas.

De modo semelhante, o PPP da Escola Classe 411 Norte não apresenta dados sobre a localização geográfica ou identificação racial dos/as estudantes. Aponta, porém, para a condição social de classe, afirmando que “as famílias estão socialmente distribuídas da seguinte forma: 20% na classe ‘A’, 29% na classe ‘B’, 24% na classe ‘C’ e 14% na classe ‘D’” (Distrito Federal, 2018, p. 15). Assim, observa-se que 53% dos/as estudantes estão inseridos nas classes A e B.

No PPP da Escola Parque 210/211 Norte, por sua vez, é afirmado que, “embora a Escola Parque 210/211 Norte esteja localizada na Asa Norte, apenas 8,4% dos/as estudantes residem nessa região do Plano Piloto” (Distrito Federal, 2020, p. 18). Diferentemente das outras escolas, a Escola Parque 210/211 apresenta o perfil étnico-racial dos responsáveis pelas crianças:

> Em uma grande maioria, 76,8%, se declara negra ou parda. Quase 60% só concluiu o Ensino Médio, mas também há uma quantidade de 28,6% de responsáveis com formação superior. Desses responsáveis, 39% vivem apenas com até um salário-mínimo, 32% com até dois salários-mínimos (Distrito Federal, 2020, p. 18).

Em contrapartida, quanto aos docentes, o documento afirma que o corpo docente da Escola Parque 210/211 Norte é predominantemente feminino (70%), com grande parte na faixa etária de 30 a 49 anos. Aproximadamente 60% se identificam como brancos (Distrito Federal, 2020, p. 18).

A partir dos dados apresentados – ainda que quantitativos –, compreendo que a questão racial se insere de maneira latente nos gestos de alguns estudantes, pertencentes a escolas mais favorecidas economicamente. Esses estudantes tendem a categorizar os outros a partir de marcadores, que indicam uma falta de *assepsia*, atribuindo-lhes um sentido negativo. Como aponta Schwarcz (2024, p. 254), essa relação entre raça, classe e o desejo de purificação está historicamente sustentada pelo processo de branqueamento, que associa a população negra à pobreza e à necessidade de purificação.

A leitura da professora, que exclui o marcador racial, pode estar relacionada a um *silêncio tácito*. Wilma Nazaré Baía Coelho (2007, p. 40) afirma que:

> [...] a cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido.

Esse silêncio tácito revela a dificuldade que, principalmente nós, pessoas brancas, temos ao nos depararmos com as questões raciais. A cor está presente, a raça está ali, mas não é capturada, desviando-se a atenção para a questão de classe, talvez mais fácil de ser assimilada.

Ao desejarem a distância e a exclusão por meio do gesto de dizer *sai daqui*, justificando com *você é sujo, você está fedendo*, os/as estudantes marcam as crianças receptoras do gesto como abjetas. Vale notar que a professora reproduz a frase utilizando o verbo “ser” e não “estar”. Esse detalhe é importante, pois os/as estudantes marcam nos outros a sujeira como algo constitutivo do sujeito. Por serem “sujos” e estarem “fedendo”, os/as estudantes brancos acreditam que essas crianças devem ser excluídas do grupo. O gesto dos/as estudantes revela a operacionalidade do dispositivo de branquitude, que associa o ser branco a sentidos morais e estéticos superiores aos das pessoas não brancas. Como explica Pereira (2010, p. 557-558), o gesto funciona como “um aparelho de sentido e amplificação do sentido na ação. Ora reforça, ora atenua o que é dito. [...] Como linguagem, o gesto refere-se a um sistema expressivo plástico, concreto e objetivo”.

No início do século XIX, afirma Schwarcz (2024), propagandas de sabonetes e materiais de limpeza sugeriam a possibilidade de branqueamento, associando o signo branco ao conceito de pureza. Em muitas dessas propagandas, observava-se a imagem de pessoas negras se tornando brancas ao entrarem em contato com o produto de limpeza, defendendo a ideia de que a pureza poderia ser alcançada por intermédio do branqueamento – ideal também sustentado pela eugenia e pelo processo de miscigenação. Contudo, diferentemente do que é apresentado por Schwarcz, percebo que, nos gestos narrados pelas professoras, o que opera não é o desejo de “branquear” o negro, mas um enunciado de exclusão: o corpo negro é tornado abjeto no espaço em que se insere, sendo produzido, pelo dispositivo de branquitude, como indesejado. Não se trata de uma intenção das professoras, mas do funcionamento de uma lógica que as atravessa e que se manifesta nas interações entre as crianças que elas narram.

3.3 AO SER PERTURBADA A BRANQUITUDE ACIONA O CUIDADO PARA CRIANÇAS BRANCAS

Helena: Eu peguei vários livros. Peguei com a L. livros sobre Abdias [Nascimento], sobre Dandara e Zumbi, sobre uma lenda de uma princesa quilombola. Levei vários. Aí eu falei assim: 'Olha, esses foram alguns livros que eu acho que a Nauru pode ter lido, alguns sobre cabelo africano também. Vocês podem escolher e ler agora'. Eles leram e depois me falaram os que mais gostaram. A partir disso, eu selecionei, por exemplo, o livro sobre Dandara e Zumbi, que eles gostaram. Primeiro, deixei eles explorarem para depois a gente fazer [a peça]. Estamos nesse processo, e está sendo legal ver, porque todos os personagens principais são pessoas negras. Eu deixei isso bem claro, porque tinha um monte de meninas brancas querendo fazer a Nauru. 'Ah, gente, mas a Nauru, olha como ela é!'. Então teve todo esse processo[46]*.*
Igor: Sobre essas meninas brancas que queriam fazer a personagem principal e não vão fazer, como foi a reação delas?
Helena: Eu fui bem direta: 'Não, meu bem, mas vamos ver a Nauru. Como ela é no livro?'. Aí elas responderam: 'Ah, ela era uma menina negra'. Eu disse: 'Pois é, porque ela é uma personagem negra principal, ela sofre racismo, então tem que ser uma pessoa negra, assim como com ela [Nauru], com Dandara e com Zumbi'. Aí fui muito para a questão racial, dizendo: 'A pessoa branca sofre racismo?'. Eles [responderam]: 'Não'. Porque eles já nomeiam muito: 'Isso é racismo, isso é machismo'. Foi engraçado, porque as primeiras a quererem sempre eram as crianças brancas (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Helena. [2/2024]).

Há alguns pontos importantes na fala da professora. Primeiro, as crianças nomeiam o que é racismo, mas, aparentemente, não compreendem a dimensão do gesto delas, de querer fazer a Nauru, uma personagem negra, como algo que envolve um posicionamento de operação da branquitude. O que isso pode revelar? A meu ver, uma dimensão da leitura racial que delega à população não-branca a responsabilidade pelo racismo. Algo que se aproxima de uma máxima que escuto em diversos espaços, vinda de pessoas brancas quando interpeladas sobre questões raciais: "não é meu lugar de fala falar sobre o racismo, já que não o sofro". Mas o ponto principal, ao qual desejo me deter agora, é a percepção de privilégio das estudantes brancas.

Percebo um deslocamento feito por essas pessoas a respeito do conceito de lugar de fala. Para Djamila Ribeiro (2017), o conceito de "lugar de fala" está intimamente relacionado à compreensão das posições sociais e históricas que determinam as experiências e vozes dos indivíduos. Ela afirma que o "lugar de fala" é uma questão de

[46] Parte deste trecho foi trabalhado no Capítulo 1. Aqui, porém, ele é ampliado e analisado a partir de outro ângulo.

reconhecimento das condições de opressão e privilégio que cada sujeito carrega, e de como essas condições moldam a percepção e a expressão do mundo.

Em seu livro, *Lugar de Fala*, Ribeiro (2017) explica que o lugar de fala está diretamente relacionado à experiência de vivência de um determinado sujeito dentro das estruturas de poder e opressão. Ela argumenta que as pessoas não podem falar de tudo de forma igual, pois suas vivências são marcadas por desigualdades estruturais, e, por conseguinte, suas vozes devem ser ouvidas e respeitadas dentro de seu contexto de luta e resistência. Assim, o conceito de lugar de fala também está ligado à crítica das desigualdades, que impossibilitam a voz das pessoas marginalizadas de serem ouvidas. A opressão não se dá apenas no plano material, mas também na possibilidade de falar sobre si mesma e suas questões.

De acordo com o conceito de lugar de fala de Djamila Ribeiro, não há, portanto, uma interdição do discurso: todos/as podem falar sobre os assuntos, mas reconhecendo de onde falam, ou, em uma aproximação foucaultiana, qual a posição discursiva que o/a sujeito ocupa. No senso comum, todavia, o conceito foi apropriado como interdição, como um modo de recusa para falar sobre determinados assuntos.

No teatro de base eurocentrada, há uma demarcação clara do lugar ocupado pelos personagens: existem personagens principais e secundários. Os personagens principais detêm um foco, um lugar privilegiado na narrativa do texto teatral. Junto a isso, na constituição do imaginário social, o lugar de privilégio está associado, em sua grande parte, às pessoas brancas. Para pessoas negras, o lugar de protagonismo no teatro geralmente é oferecido ou permitido quando os personagens carregam a marca do signo negro, ou seja, quando são personagens *negros*.

No teatro brasileiro, principalmente a partir dos séculos XVIII e XIX, o negro surge como personagem-objeto. Lima (2015, p. 99) afirma, com base no estudo realizado por Miriam Garcia Mendes, que “a grande maioria das personagens [negras] aparece nos enredos apenas para compor o cenário, a título de ilustração da realidade da época. Dentre algumas das funções usualmente atribuídas a elas está a de compor o ambiente, de torná-lo mais crível, tal qual uma paisagem”. Entretanto, essa questão não se restringe apenas à criação dramatúrgica, mas também à recepção teatral, ou seja, à forma como os espectadores recebem a obra.

Cristiane Sobral Correa Jesus (2016), em sua dissertação de Mestrado, narra uma experiência ao interpretar a personagem Julieta, da obra *Romeu e Julieta*, de

William Shakespeare, em que revela o estranhamento (racista) do público ao vê-la nesse papel. Cito-a:

> Na encenação improvisada, interpretei uma Julieta sem Romeu, porque o protagonista não apareceu na hora do espetáculo. Mas era Julieta sim. Depois do teatro, vivi a euforia, a alegria das estreias. O público aplaudiu, não vaiou, riu muito e ao final ouvi comentários duvidosos sobre a ação de uma menina negra de cabelos crespos, nomeados 'duros' e 'ruins', e sobre a sua ousadia ao ocupar a cena como Julieta. Disseram, entre outras coisas: 'Mas essa Julieta não era estrangeira?', 'Não era branca?', 'Ficou esquisito. Neguinha metida a besta. Essas crianças adotadas são problemáticas. Está com essas loucuras porque a mãe é branca. Mas é preta sim', 'Uma negra nobre? Princesa? Essas crianças são loucas' (Jesus, 2016, p. 17).

O relato de Sobral é ímpar ao demonstrar que o protagonismo está historicamente associado às pessoas brancas, enquanto, para pessoas negras, esse lugar é negado ou não assimilado como verdadeiro. Nitidamente, a autora apresenta a recepção racista, mas aqui acredito ser importante também apresentar a operação da branquitude relacionada ao lugar do personagem. Ao questionarem o ideal de Julieta – "Mas essa Julieta não era estrangeira?" – e o que foi apresentado pela atriz, os espectadores colocam em cena sua inquietação pelo funcionamento da branquitude ter sido friccionado. Além disso, o ideário social racista, operacionalizado pela branquitude, também é questionado, relacionando classe e raça – "Uma negra nobre? Princesa? Essas crianças são loucas" –, gerando incômodo e acionando, então, a fragilidade branca.

Fica evidente que o lugar das personagens, seja na construção do texto teatral, seja no aspecto relacionado à recepção do espetáculo, também obedece à ordem do discurso racial. Delegam lugares específicos e possíveis para as pessoas brancas e para as pessoas não-brancas. Desse modo, percebo que, no excerto da entrevista da Professora Helena, quando as meninas brancas apresentam o desejo de encenar Nauru, uma personagem principal negra, o que elas estão buscando é ocupar o lugar de protagonismo. Percebo que há uma operação de excluir o signo negro de Nauru nesse gesto. Logo, as meninas brancas não associam o signo negro ao lugar de protagonismo, mas tomam o lugar de protagonismo como algo dado e de livre acesso a elas. Schucman (2014, p. 92) afirma que "a ideia de superioridade moral e intelectual – portanto, o racismo – ainda faz parte de um dos traços unificadores da branquitude", e tal traço, consciente ou inconscientemente, também atravessa as práticas teatrais na escola.

Outro ponto interessante nesse acontecimento reside em como a professora desenvolve um trabalho cuidadoso de explicar o motivo pelo qual as meninas brancas não poderão fazer Nauru: há um trabalho pedagógico de cuidado para com as crianças brancas. Percebo um gesto de acolhimento para com as meninas brancas. Em contrapartida, um outro posicionamento é adotado com as crianças negras. O que está em operação aqui é o discurso pedagógico-racializante. Cito um exemplo:

> *A gente estava falando sobre a China. Aí, a China teve duas coisas, né? Primeiro, que eles começaram a fazer o gesto [com os olhos, simbolizando olhos mais fechados]. Eu falei, aí expliquei que isso era racista. Aí eles pararam, ok. Mas, até eles entenderem que fazer isso com chinês também é racismo, demorou um pouquinho mais. Aí, depois, a gente estava mostrando os animais. Aí eu mostrei alguns animais que eram específicos da China e tinha um macaco chinês com nariz arrebitado. Aí um aluno branco falou assim: 'Ah, parece o fulano, que era aluno negro'. Aí parei a aula, fiz uma roda, conversei, fui para a coordenação* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Helena. [2/2024]).

Assim como na cena anterior, a intervenção docente organiza-se em torno do estudante branco. Se, no episódio envolvendo as estudantes brancas, esse investimento assumia a forma de um cuidado individualizado, nessa última cena ele se materializa por meio de uma explicação acerca do racismo. O que interessa à análise não é aferir a adequação da intervenção, mas observar os efeitos produzidos por essa disposição discursiva. Nela, o estudante branco constitui-se como sujeito privilegiado da ação pedagógica, enquanto a experiência do estudante negro permanece deslocada do centro da interlocução. Desse modo, atualiza-se um modo de funcionamento do dispositivo de branquitude em que a centralidade da branquitude se mantém, mesmo quando o racismo se torna objeto explícito de enunciação.

Esse é um trecho que exemplifica bem a complexidade da branquitude. A professora se posiciona ante o racismo, busca combatê-lo, entretanto não questiona, e parece não ser visível o lugar do qual é produzida a possibilidade para a prática racista: o privilégio branco. Acredito que isso se dá, dentre vários fatores, novamente pela prática de um silêncio tático (Cardoso, 2021, p. 165). O silêncio tático, segundo Cardoso (2021), diz respeito ao silêncio destinado aos lugares de privilégio branco; ele é tático por justamente sustentar o funcionamento dos gestos da branquitude.

Em outro momento de sua fala, a professora Helena conta que uma das meninas negras, que atuou na peça, relatou o seguinte: "*a menina que faz a Conceição Evaristo, ela parou para mim e falou assim: 'tia, estou muito feliz porque eu nunca fiz personagem de teatro'. Aí eu: 'sério?' [e a estudante responde]: 'é. Nas*

outras apresentações, eu nunca fazia personagem" (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Helena. [2/2024])[47]. Enquanto, para as crianças brancas, o lugar de protagonismo no palco é tido como algo dado, natural, para a estudante negra do relato esse lugar, até aquele momento, havia sido negado. E o lugar de negação, assim como o lugar de protagonismo para as crianças brancas, também foi naturalizado, já que a estudante revela estar muito feliz, mas sem questionar o motivo de nunca haver interpretado as personagens. O que há de diferente é que, provavelmente, para a criança negra foi negado o gesto de cuidado, de explicação do motivo pelo qual ela não poderia ocupar o lugar de protagonismo em outras apresentações das quais participou ao longo dos anos na Escola Parque. Assim, "o branco encarna todas as virtudes, a manifestação da razão, do espírito e das ideias" (Nogueira, 2021, p. 117).

3.4 EFEITOS DOS GESTOS DE ASSEPSIA E CUIDADO NA AUTOIMAGEM DE CRIANÇAS NÃO-BRANCAS

Acredito que um ponto relevante a ser tratado, a respeito dos efeitos desses gestos, diz respeito à autoimagem que as crianças negras produzem para si. Como dito anteriormente, acompanhando Isildinha Baptista Nogueira (2021, p. 116), no processo de constituição de sua autoimagem, crianças negras experienciam uma distância entre o esquema do corpo e a imagem do corpo, visto que "a violência exercida pelo branco [...] reside no fato de que as reações racistas se baseiam na destruição da identidade do negro. À medida que o negro se depara com o esfacelamento de sua identidade negra, ele se vê obrigado a internalizar um ideal de ego branco".

Se, no ambiente das práticas cênicas seu corpo é negado, a criança negra tende a internalizar um sentido negativo a respeito de si mesma, não se reconhecendo a partir de sentidos positivos. Esses sentidos, por sua vez, são atribuídos a todas as crianças brancas.

A professora Beatriz narra uma situação a respeito do estudante citado anteriormente que ilustra essa questão: "*Uma das cenas [em que o estudante participa] tem uma fala que diz que eles são estrelas, que cada estrela tem seu valor,*

[47] Este trecho também foi trabalho no Capítulo 1. Aqui, porém, ele é analisado a partir de outro ângulo.

e ele mesmo, quando ouve os outros falando isso dentro da peça, do ensaio, diz: 'não, eu não sou importante, eu não sou bonito'" (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Beatriz. [2/2024]). Evidencia-se aí que, mesmo em um espaço tido como ficcional, o estudante negro não conseguiu atribuir a si próprio sentidos positivos. Os/as estudantes, ao longo do ensaio, excluem-no. No momento de agradecimento, que no teatro ocidental é um momento de reconhecimento pelo trabalho, os/as estudantes também não pegam sua mão. Assim, ao ser convocado a falar sobre suas potencialidades, o estudante se nega. Não consegue reconhecer a si mesmo dentro desse contexto. Esse processo produz, para o negro, "o desejo de recusar esse significante [negro], que representa o significado que ele tenta negar, negando-se, dessa forma, a si mesmo, pela negação do próprio corpo" (Nogueira, 2021, p. 120).

Por outro lado, as crianças brancas não passam por esse processo. Pelo contrário, dentro das práticas cênicas, elas reafirmam-se como sujeitos, atrelados a ideais positivos. É o caso narrado pela professora Helena sobre as meninas brancas que desejam interpretar Nauru, assim como na seguinte situação, narrada pela professora Beatriz:

> *No projeto que fizemos [chamado] Pérolas Negras, nós reunimos um grupo de professores e passamos de sala em sala convidando as crianças negras para fazer um ensaio de fotos e eu fiquei de fotógrafa. E aí os professores, inclusive os professores pretos da escola, iam lá [nas salas] e falavam: 'Vamos lá, pessoal'. Aí, muita criança branca foi e falou: 'Vamos!'. As professoras, então, diziam: 'É um projeto de consciência negra'. Então, foi importante porque gerou um grande debate, até com as crianças [brancas] de seis, sete anos, porque elas vinham e falavam: 'Ah, mas eu sou negra' [e aí respondíamos] 'Não, você não é negra'. E criança branca chorando porque não podia participar. Teve um desfile também, e quem ia participar eram as crianças negras e pardas da escola. E aí, teve criança branca que, de repente, se achava negra, dizendo: 'Ah, porque meu avô, meu pai tem a pele mais escura'. E toda essa questão de criança chorando. Também houve situações de montarmos peças de teatro com personagens negros protagonistas, e as crianças brancas acharem que estávamos sendo injustos com elas, dizendo que estavam sendo excluídas, injustiçadas* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Beatriz. [2/2024]).

As crianças brancas, como apontado pela professora, em nenhum momento se constrangeram ou não se sentiram não pertencentes ou merecedoras dos lugares de protagonismo dessas atividades. Para manter seus privilégios socialmente estabelecidos, recorreram a estratégias de enquadramento racial para se adequar ao lugar de protagonismo. Utilizaram-se de um *blackface* argumentativo: "*posso não aparentar ser negra, mas meu pai, meu avô são mais escuros que eu, logo, também*

sou”. Elas tentam se mascarar pela sua genealogia familiar. Isso diz respeito a como a imagem que as crianças brancas têm de si mesmas está emaranhada com uma naturalização do lugar de privilégio. Assim como diz Schwarcz (2024, p. 11), a branquitude opera como um “passaporte de privilégios”.

Os gestos performativos da branquitude, portanto, operam na produção de posições subjetivas que alocam os significados brancos em lugares de privilégio, ao passo que excluem os signos negros. As crianças negras, sendo atravessadas por tais gestos, produzem para si uma autoimagem negativa, enquanto as crianças brancas reafirmam suas autoimagens positivas e de protagonismo naturalizado.

Acredito ser importante também questionar o papel das práticas cênicas na possibilidade e no efeito desses gestos. Em nenhum dos exemplos os modos de fazer teatro são questionados. Mesmo que historicamente, como demonstrado ao longo do capítulo, a estrutura dramatúrgica do teatro ocidental tenha valorizado o lugar do branco como protagonista, essa dimensão não é capturada pelas professoras. A transparência, defendida no capítulo anterior, também se reflete aqui. O teatro, em seus códigos advindos de uma prática ocidental validada – o teatro de palco, com uma dramaturgia dividida em personagens principais e coadjuvantes, com atos de agradecimento ao final, além da figura do diretor: o homem branco que lidera todo o processo –, é tomado como uma prática que não participaria ou fomentaria a possibilidade dos gestos performativos da branquitude. Esse modo de fazer teatro, portanto, possibilita a operacionalidade da branquitude.

* * *

Ao longo do capítulo, busquei demonstrar, ao analisar as entrevistas das professoras, como a branquitude é operacionalizada em aulas de Teatro a partir de gestos performativos. Esses gestos ganham o caráter de performatividade, por produzirem efeitos a respeito do ser branco e ser negro. Assim, performances cotidianas, que passariam despercebidas, ganham uma camada de sentido que produz lugares de privilégio para brancos e lugares de exclusão para negros.

O primeiro gesto que analiso buscou evidenciar como as crianças brancas, em práticas cênicas desenvolvidas com crianças negras, buscam a assepsia. O gesto de passar álcool em gel, após o contato com a criança negra, produz uma leitura a respeito da criança negra como associada à sujeira. Isso gera, nas crianças brancas, um desejo de distanciamento. Da mesma forma, no gesto de adjetivar, as crianças de

classes favorecidas produzem o sentido de “sujas” às crianças de classes menos favorecidas. Revela-se, assim, uma relação entre classe e raça.

Em seguida, apresentei que, ao serem expostas a uma perturbação de seu lugar de privilégio, as crianças brancas recebem gestos de cuidado, ao passo que as crianças negras, ao serem expostas a situações de violência racial, não recebem essa atenção. Toma-se, assim, o lugar da violência racial como algo de responsabilidade, um assunto de interesse apenas das crianças negras.

Por fim, busquei demonstrar que os gestos performativos da branquitude impactam diretamente o modo como crianças negras e brancas produzem autoimagens a respeito de si mesmas, sendo que as primeiras tendem a produzir imagens negativas e, as segundas, reforçam imagens positivas. Defendi ainda que tais imagens são fortalecidas pelo modo como as práticas cênicas não são tensionadas como práticas atravessadas por sentidos raciais.

Se nos capítulos anteriores dediquei-me a identificar os modos pelos quais o dispositivo de branquitude opera nas práticas teatrais escolares – pelos enunciados discursivos, pelas imagens corporais e pelos gestos cotidianos –, o capítulo seguinte centra-se nas fissuras, os desvios e os pontos de resistência que emergem no interior dessas mesmas práticas.

4 GINGA, ABANDONO E CIRCULARIDADE: PERFORMANCES DE CONTRACONDUTA ANTE O DISPOSITIVO DE BRANQUITUDE

Neste capítulo, buscarei identificar algumas práticas produzidas nas aulas e entrevistas analisadas que se configuram como modos de resistência diante do dispositivo de branquitude. Para isso, analisarei tanto propostas pedagógicas que, a meu ver, suspendem, mesmo que temporariamente, o funcionamento de tal dispositivo como, também, práticas e posturas desenvolvidas pelos/as próprios/as estudantes ao longo das aulas.

Argumentarei que o dispositivo é tensionado por contracondutas que produzem zonas instáveis de negociação com as hierarquias raciais. Longe de propor um manual antirracista ou respostas rápidas para problemas complexos, o capítulo identifica três princípios analíticos emergentes do campo – a ginga, o abandono e a circularidade – e os examina como performances de contraconduta situadas, precárias e contingentes, que tanto podem abrir brechas de agência quanto ser reabsorvidas pelo dispositivo que procuram tensionar. É nesse terreno instável, e não fora dele, que a tese localiza as possibilidades de outras formas de estar em relação nas aulas de Teatro.

Defendo ao longo do capítulo que o dispositivo de branquitude é tensionado por contracondutas[48] que operam no interior das práticas pedagógicas, reorganizando modos de condução por meio de três princípios – ginga, abandono e circularidade – que, ao deslocarem hierarquias, desestabilizam o regime de verdade racializado. Ao organizar tais práticas em princípios, este capítulo não apenas descreve manifestações de resistência, mas propõe uma leitura analítica das contracondutas como formas reconhecíveis de reorganização da ação pedagógica, contribuindo para uma compreensão situada do funcionamento do dispositivo de branquitude nas aulas acompanhadas e entrevistas realizadas.

Cabe questionar, já de antemão: como (e se é possível) produzir práticas de resistência ao dispositivo de branquitude? Essa pergunta pode acelerar os ânimos, mas é preciso alertar: ela é delicada. Delicada, pois, caso não seja tomada com atenção e acuidade, pode recair em um desejo rápido de tranquilização e não em um

[48] A escolha por grafar a palavra junta se dá por ser tomada, aqui, como conceito proposto por Michel Foucault (2023).

exercício processual de compreensão para a transformação. Como aponta Lourenço Cardoso (2022), um dos desejos produzidos pela branquitude, principalmente para pessoas brancas que se colocam no contexto de lutas antirracistas, é o de respostas rápidas para problemas complexos. Cardoso nomeia esse processo de objeto-fim. Para ele,

> [...] o pesquisador branco procura encontrar sua paz, em meio ao conflito racial. Após abordar os privilégios/vantagens raciais que se têm na sociedade por ser branco, ele tende a caminhar para um 'grande final'. Estou falando a respeito das estratégias, o manual de como o branco deve proceder para se tornar branco não racista (Cardoso, 2022, p. 18).

Mais do que o objetivo-fim, busco, neste capítulo, apontar caminhos que me possam aproximar e a você, que me lê, da imagem-operação de Abebé. Este, um acessório-instrumento de Oxum, é caracterizado, na tradição iorubá, como um leque que carrega um espelho. Mais do que simplesmente produzir o reflexo daquilo que é colocado diante dele, "o abebê também mobiliza uma noção de reflexão no sentido de pensar sobre si, sobre sua história, memória e, nessa operação, enxergar as possibilidades de reinvenção de si e das resistências cotidianas" (Neto, 2020, p. 128). Além disso, como aponta Neto (2020, p. 128), "mirar-se no espelho de Oxum significa ver em nossos olhos todos os nossos ancestrais, todos e todas que vieram antes de nós". Refletir sobre nossa herança racial branca, principalmente nós, pessoas brancas, é um processo que coloca em questão, necessariamente, encarar e compreender as operações da branquitude em nosso caminhar de vida, ou seja, em nossa constituição como sujeitos.

Embora o objetivo-fim explicitado por Cardoso produza pontos de tensão no pensamento de como elaborar resistências à branquitude, tomo aqui uma das máximas foucaultianas: onde há poder, há resistência, pois "não se escapa nunca do poder, que ele sempre já está lá e constitui até o que tenta lhe opor" (Foucault, 2024, p. 90). Para Foucault (2024, p. 91), "não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário". É aí que acredito ser possível não operar junto ao objetivo-fim, visto que o que se procura, ao tratar neste trabalho de possíveis resistências à branquitude, não é a resolução a partir de uma grande Recusa, ou seja, o próprio objetivo-fim, mas compreender em que e como, nas redes de poder do dispositivo de branquitude, na singularidade de cada processo analisado, produzem-se pontos de resistência.

A busca, neste capítulo, portanto, não é por certezas reproduzíveis, mas por pistas e rastros do que, mesmo que minimamente, nos contextos específicos do campo, possibilitaram o exercício de resistências à branquitude. Aqui, alinho-me a Tatiana Nascimento (2020, p. 19), quando afirma que “tampouco há fórmula perfeita de funcionamento eterno de um modelo de antirracismo desde a branquitude”.

Com Foucault, novamente, compreendo que as resistências são “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” e só podem existir “no campo estratégico das relações de poder” (Foucault, 2024, p. 91). Ao lado dessa perspectiva, lancei-me, num convite à atenção ao espaço, numa postura cara à performance: a suspensão do habitual, a pentear a contrapelo aquilo que parece banal, cotidiano, pois é nessas frestas que muitas vezes operam as contracondutas.

Ao recorrer à performance para adensar a discussão, busco situar que as contracondutas aqui, já de antemão, são práticas incorporadas e, como afirma Diana Taylor (2023, p. 21), a respeito delas, as “práticas incorporadas podem ser usadas para solidificar, analisar e desafiar estruturas de dominação”. No caso do que se segue neste capítulo, as práticas incorporadas analisadas funcionaram como contracondutas, ou seja, como modo de desafiar, em seus próprios contextos, a operacionalidade do dispositivo de branquitude.

É válido ressaltar, por sua vez, que as contracondutas apresentadas ao longo do capítulo não são, necessariamente, premeditadas. Algumas experiências de ginga, de abandono e de circularidade aconteceram mais como reação imediata do que como ação planejada. O que se pode fazer a partir da reação é analisar o que nela produz contraconduta e, a partir disso, fabular novas e outras práticas.

Ao buscar, neste capítulo, apresentar algumas práticas que tensionam a branquitude, a intenção é que possamos, como um convite, olhar para nossa trajetória criticamente; olhar para nossas proveniências (Foucault, 2013)[49]– sejam familiares, mas também das nossas relações de formação, de referências, de práticas – de

[49] Para Foucault, em seu trabalho genealógico, a ideia de proveniência difere da ideia de origem. Assim, a proveniência pode ser compreendida como um modo de “descobrir todas as marcas sutis, singulares, subindividuais que podem se entrecruzar nele [indivíduo] e formar uma rede difícil de desembaraçar” (Foucault, 2013, p. 62). Assim, ela “permite também reencontrar, sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram” (Foucault, 2013, p. 62).

maneira crítica, tensionando aquilo que é aparentemente imutável ou natural, para que possamos, assim, quiçá, performar novos caminhos para nossas existências. Por esse motivo, tomo como motor conceitual e operativo a noção de contraconduta defendida por Foucault (2023). Deixo em suspenso, neste momento, o sentido de contraconduta, a ser melhor apresentado no decorrer do capítulo.

O capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, apresento a ideia de contraconduta, a fim de alinhar teoricamente a operação dos três princípios investigados aqui. Parto da articulação teórica de Michel Foucault. Além disso, busco demonstrar como a ideia de contraconduta busca, aqui, a processualidade, e não uma verdade absoluta a respeito dos modos de resistência ao dispositivo de branquitude. Por esse motivo, aproximo a noção foucaultiana ao sentido de performance, a partir de Diana Taylor.

Na seção seguinte, apresento o princípio que nomeio de ginga. Parto de um acontecimento que se repetiu em todas as aulas que acompanhei: alguns estudantes negros não participavam de nenhum grupo específico, davam-se bem com grande parte da turma, mas pareciam sempre estar à margem. Percebo que aí há uma prática de movimentar-se como um modo de não serem totalmente capturados pelo dispositivo de branquitude. Afirmo que a ginga produz espaços de agência em que os/as próprios/as estudantes escolhem momentos para assentamento e dispersão.

Na terceira seção, por sua vez, apresento o princípio de abandonar-se para não abandonar. Tal princípio diz respeito a uma postura ante o controle e à centralização da conduta na prática docente. Em vez de enquadrar todos os gestos e, principalmente, todas as recusas dos/as estudantes como desrespeito ou falta de vontade, quando os/as professores/as decidem abandonar o lugar de mestre e permitem o exercício de agência dos/as estudantes, criam coletivamente oportunidades para que eles/elas construam espaços de confiança em que conseguem produzir outros modos de ser conduzidos e de conduzir. O ato de abandonar a posição de mestre é, assim, um modo de não abandonar a potência dos/as estudantes.

Por fim, apresento, na última seção, o princípio da circularidade. Ele se caracteriza pela suspensão da hierarquia racial, mesmo que momentânea, nos jogos e exercícios que acontecem em roda e/ou que exigem uma cooperação coletiva entre todo o grupo. Para além do estar em roda, tal organização propõe uma descentralização do protagonismo e uma interação mais horizontal entre os/as

estudantes. Em contraponto a jogos que não se configuram nesses princípios, os jogos e atividades que põem em funcionamento a circularidade conseguem desorganizar e suspender os regimes de verdade operados pela branquitude.

Concluo que, ao desestabilizarem a centralidade e a hierarquia dos modos de conduta e modularem os regimes de condução, esses princípios não operam como ruptura total, mas como desestabilizações situadas do dispositivo de branquitude, reconfigurando, mesmo que de modo contingente, as relações de poder nos contextos de ensino analisados. Proponho, portanto, alinhado a Tatiana Nascimento (2020, p. 19), “uma tomada de posicionamento instável, precária, incerta que, talvez, quem sabe [...], possibilitaria o exercício de alguma/s forma/s de branquitude minimamente questionadoras dessas estruturas tão velhas, monolíticas, impecáveis que sustentam o racismo”.

4.1 DAS CONDUTAS ÀS CONTRACONDUTAS, A PERFORMANCE COMO ENLACE

Para pensar a conduta, Foucault (2023, p. 256) parte da ideia grega de *oikonomía psykhôn*. Em seu curso, *Segurança, Território, População*, o filósofo argumenta que, ao longo da história, tal termo foi trabalhado como “economia das almas” e, pelos latinos, como “regime das almas”. Entretanto, para o filósofo, ambas as traduções não captam o sentido radical do termo. Tendo em vista que a expressão se relaciona com um conjunto de técnicas que orientavam as pessoas, Foucault aposta na ideia de conduta, já que a conduta é “a atividade que consiste em conduzir, [...] mas também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de condução” (Foucault, 2023, p. 257).

Assim, as condutas, segundo Foucault, apresentam um duplo sentido: tanto o conjunto de técnicas e/ou princípios utilizados para conduzir um grupo de pessoas, como o modo pelo qual essas pessoas permitem e/ou desejam ser conduzidas. Ou seja, na ordem da conduta há, para o filósofo, uma decisão que parte dos seguintes questionamentos: “por quem aceitamos ser conduzidos? Como queremos ser conduzidos? Em direção a quê queremos ser conduzidos?” (Foucault, 2023, p. 262). Porém, ante esses princípios de conduta, são produzidos modos de resistir a eles. Ao

lado da conduta, portanto, produzem-se, como demonstra Foucault, atos de resistência/revolta à/de conduta. A esses atos, o filósofo nomeia contracondutas.

De maneira geral, as contracondutas “são movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (Foucault, 2023, p. 259). Há aí, frente a um descontentamento, uma recusa que move para uma decisão de como conduzir a si de maneira diferente da que vem sendo exercida dentro de determinado contexto, o que e como se permite ser conduzido. Assim, pensar as contracondutas é “pensar em se desafiar a fazer algo diferente do que o corpo docilizado faz” (Valle; Icle, 2012, p. 3). As contracondutas não operam na ordem do exercício da soberania ou da exploração; pelo contrário, são práticas que têm uma “produtividade, formas de existência, de organização” (Foucault, 2023, p. 266).

É aí, a meu ver, que a ideia de contraconduta tem um diálogo producente com a performance, em específico, com as práticas incorporadas. A performance implica um modo de conduzir e ser conduzido; não se reduz a um ato único, mas a um “repertório contínuo de gestos e comportamentos” (Taylor, 2023, p. 30). Tais gestos e comportamentos, por sua vez, “são reencenados ou reativados repetidamente, muitas vezes sem que estejamos cientes deles. Se aprendemos e nos comunicamos por meio da prática performada, corporificada, é porque os atos se repetem” (Taylor, 2023, p. 30). Ou seja, a performance elabora socialmente um conjunto de práticas que, quando corporificadas, organizam princípios de conduzir-nos em um grupo.

Essa reiteração, contudo, não é garantia de ruptura: a performance, em si mesma, não gera produção de dissenso necessariamente, ela pode tanto sedimentar condutas quanto abrir brechas para contracondutas. Ainda com Taylor, é importante salientar que, em si mesma, a performance não gera produção de dissenso. Para a artista e pesquisadora, “a performance também funciona dentro de sistemas de poder subjugadores, em que o corpo é simplesmente mais um produto. Colonialismo, ditaduras, patriarcados, tortura, capitalismo, religiões, globalização e assim por diante constroem seus próprios corpos” (Taylor, 2023, p. 96). Assim, quando nos deparamos com um conjunto de performances que nos conduzem de um modo que, a nosso ver, impede-nos de nos posicionarmos de determinada maneira no mundo, precisamos nos lançar no exercício de produzir performances outras que nos conduzam de outra forma.

A performance, portanto, quando tomada no exercício de ruptura, não altera estruturalmente; na verdade, pouco importa essa palavra. Do mesmo modo, as contracondutas também não operam transformações nessa ordem. Elas são práticas que surgem no cotidiano das relações humanas. São práticas produzidas por pequenos grupos como resposta a modos específicos de conduzir que são orquestrados pela macroestrutura. São, dessa forma, práticas processuais, relacionais e que geram não a suspensão da conduta, mas novas formas de conduzir a si e de permitir-se ser conduzido dentro de uma determinada organização.

Ao aproximar a ideia de contraconduta à de performance, não advogo por uma leitura que afirme que uma contraconduta é uma performance, mas, aqui, neste trabalho, busco analisar contracondutas como performances, pois vejo que há um ganho analítico na aproximação dos dois conceitos. Aqui, as práticas de ginga, circularidade e abandono, a meu ver, são performances de contraconduta.

É, pois, uma escolha metodológica tomar a performance como lente para analisar as contracondutas que seguem. Performances de contraconduta, assim, possibilitam analisar e descrever o como e os efeitos que são produzidos, os desvios que são postos em movimento no exercício das ações. Além disso, essa aproximação possibilita compreender as ações como acontecimentos situados, produzidos intrinsecamente pelas relações de poder/saber nas quais os sujeitos estão inseridos. Ou seja, tais práticas, assim como uma performance, não podem ser repetidas como uma cópia. Seu enunciado pode até ser refeito, reiterado, porém nunca, como aponta Schechner (2006), duas vezes executado da mesma maneira.

Além disso, tomar as ações de contraconduta como performances possibilita compreendê-las em seu caráter de prática propositiva. Uma prática que não é pensada em seu resultado final, mas em seu exercício, em sua experimentação, ou seja, “não como algo fixo, como um hábito ao contrário, mas como um jogo, como um movimento” (Valle; Icle, 2012, p. 2). Acredito que as contracondutas, da maneira defendida por Foucault, caracterizam-se pela experimentação de um modo de ser conduzido e de se conduzir; experimentação que não parte de um ensaio ou de um roteiro a ser seguido, mas sim de uma proposta de subversão, mesmo que situada e momentânea, daquilo que, de alguma forma, impede o exercício de uma nova condução, visto que elas “são movimentos que também procuram, eventualmente, em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir” (Foucault, 2023, p. 259).

A branquitude, como defendido ao longo desta tese, compreendida como um dispositivo, torna necessário o entendimento de que a resistência a ela não acontece apenas na ordem das ações de Estado, mas que, nas práticas cotidianas, podem ser engendradas formas de resistência. Ao longo dos capítulos anteriores, foram demonstradas algumas condutas operadas pela branquitude. Aqui, buscarei, a seguir, apresentar algumas contracondutas produzidas.

Interessa-me operar a partir desse conceito por compreendê-lo como algo situado nas práticas cotidianas e que demonstra que é possível posicionar-se, conduzir-nos de outras maneiras perante a operacionalidade da branquitude. Trata-se de um conceito que traz, a meu ver, a possibilidade de viabilizar a ação para criar modificações nos modos de condução do sistema vigente, modos esses que fincam uma posição de descontentamento que não se encerra na prostração, mas que aponta para a produção, para a criação de estratégias de conduta que sejam menos danosas às vidas que compõem os ambientes de ensino dos quais fazemos parte. Como afirma Grabois (2011, p. 12), “para Foucault, jamais somos aprisionados pelo poder, sendo sempre possível modificar a dominação que a relação de poder tenta exercer em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”.

Feita esta breve exposição, passo, a seguir, à análise dos princípios de contracondutas emergentes no trabalho de campo. Começo pela ginga.

4.2 GINGA COMO CONTRACONDUTA: PRESENÇA, ESCUTA E DESCAPTURAÇÃO NAS AULAS DE TEATRO

Ele fez duas disciplinas que ministrei: Pedagogia do Teatro e Diversidade e Prática Docente em Relações Étnicas e de Gênero. Em ambas, havia o mesmo movimento: na maioria das vezes, demorava a entrar nas atividades práticas, mas observava com toda a atenção possível. Sempre escutava os colegas e, quando falava, geralmente um dos últimos, trazia elementos que ninguém tinha observado ou com os quais não havia feito conexão. Uma vez, perguntei-lhe se ele não gostaria de sentar-se mais próximo à roda. Ele respondeu que não; naquele lugar em que estava, sentia-se mais confortável (Caderno de campo do Pesquisador. Aulas do pesquisador, [2/2025]).

No processo dessas aulas, a presença desse estudante gerou-me constantemente a dúvida a respeito do motivo de seu distanciamento nas duas disciplinas. Ele era assíduo, entregava todos os trabalhos. Estava presente, mas, ao mesmo tempo, elaborava uma presença fundada em sua reserva, em sua discrição. Quando vou a campo, já nas primeiras aulas acompanhadas, recordo-me fortemente

dele. Em todas as turmas acompanhadas, crianças e jovens negros apresentavam a mesma prática: reserva e discrição. Um modo de fundar a presença baseado em um tipo específico de movimentação, de participação. Aqui, nomearei tal especificidade de ginga. Fraçois Laplantine (2015, p. 29) afirma que gingar

> [...] é agir com vigor, inteligência e destreza. É movimento, ritmo, energia, mas também ludicidade e sensualidade. Constitui *uma forma de ser brasileiro* (ainda que não compartilhada por todos os brasileiros): uma maneira sinuosa, lateral e nunca frontal de mover-se, de relacionar-se com os outros e de experimentar o prazer; não como alguém que possui um corpo, mas como alguém que é um corpo continuamente capaz de se transformar (grifos do autor, tradução nossa)[50].

Ginga traz, aqui, portanto, uma dimensão corporal para a instância da contraconduta. Na capoeira, por exemplo, ginga-se com o corpo, em uma sinuosidade corporal para que, nesse jogo de relação, os jogadores consigam escolher bem a hora de atacar, a hora de defender e a hora de observar. Segundo Sandra Petit (2015, p. 101), "a ginga é o movimento básico da capoeira, que, além de estabelecer a relação com o chão, faz o/a capoeirista incorporar esse princípio de fluência indispensável à realização de seu intento". Assim, a ginga pode ser compreendida como

> [...] o balanço incessante e maneiroso do corpo, que faz com que se esquive e dance ao mesmo tempo, tudo isto comportando uma mandinga (feitiçaria, encantamento, malícia) de gestos, firulas, sorrisos, capazes de desviar o adversário de seu caminho previsto, isto é, de seduzi-lo (Sodré, 1988, p. 202).

Alinho-me a uma afirmação de Muniz Sodré (1988, p. 18) a respeito de Mestre Bimba e seu ensino da capoeira: "nada aqui da onipotência anglo-saxônica quanto à técnica de um esporte, mas tudo a ver com o sentido de oportunidade dos irônicos, com a malícia corajosa de não agir". Ouso associar esse movimento dos/as estudantes à ótica dessa "malícia corajosa de não agir"; na cena de abertura da seção, em vez de atacar ou de simplesmente abandonar, há uma escolha, naquele momento, de não agir conforme o ordenado. Uma retração, uma espera, uma certa ginga.

---

[50] No original, "*Gingar* consiste à entreprendre quelque chose avec vigueur, intelligence et habilité. C'est un mouvement, un rythme energétique, mais aussi ludique et sensuel. C'est une *manière d'être brésilien* (qui est loin d'être partagée par tous les Brésiliens), une manière sinueuse, latérale et jamais frontale de se déplacer en ondulant, d'entrer en relation avec les autres, une manière de vivre le plaisir, non d'avoir un corps, mais d'être ce corps apte à se transformer en permanence" (Laplantine, 2015, p. 29).

O estudante, ao permanecer calado ou mais afastado, escolhendo bem o momento para falar ou jogar, demonstra uma espera paciente. Observa como se forjam os espaços da aula, quais relações estão em jogo, onde pode e quer somar: em vez de apenas ser guiado pelo desenvolvimento da aula, o estudante escolhe quando e como agir. O que pode estar em jogo aí? Nessa ginga, a possibilidade de não ser cooptado pelo funcionamento da branquitude. Nessa espera paciente, funda-se a possibilidade de, como o estudante afirma, criar um espaço mais confortável para sua existência naquele espaço.

A ginga aponta, a meu ver, para uma observação e uma espera que agem performativamente. Esse modo de estar presente – atento, reservado, escolhendo o momento de agir – não é passividade, mas um saber encarnado que circula entre os/as estudantes negros para além do que o currículo da aula pode prescrever. Como aponta Taylor (2023, p. 136), o repertório opera por meio de “uma ampla gama de transmissões desde os movimentos altamente treinados de um dançarino aos gestos e comportamentos menos conscientes ou formais associados com certos grupos ou gerações”. A ginga, nesse sentido, é repertório: um saber que não está nos comandos da aula, mas que chega ao corpo dos/as estudantes por outras vias – históricas, relacionais, ancestrais. E esse repertório não é inerte: como afirma Taylor (2013, p. 51), “os atos incorporados e performatizados geram, gravam e transmitem conhecimento”. Esse ato de observar possibilita a criação, para os/as estudantes, de caminhos para que produzam, eles mesmos, modos de habitar e de se conduzir nas aulas de Teatro.

É uma observação de quem joga; é uma observação que exige o gingado do corpo em presença. Se a presença, como afirmamos em estudo anterior (Icle; Pires, 2025), é performativa, ou seja, ao dizer sobre presença, produz-se o modo de compor uma cena; o estudante, ao fundar sua presença no espaço a partir dessa espera paciente, dessa ginga profundamente atenta ao que e a como as coisas acontecem em aula, faz com que tal modo de presença tenha a capacidade de produzir outras qualidades na cena pedagógica.

O gingado traz, portanto, uma qualidade ao corpo que se torna, muitas vezes, incapturável, insubmissa àquilo que é tido como a conduta geral das racialidades no espaço. Pensando-o como contraconduta, o que é posto em operação é “a possibilidade de atuar como sujeito agente da própria subjetivação a partir de outro

modo de condução que não aquele da obediência integral e incondicional” (Candiotto, 2010, p. 110). Para aprofundar tal questão, apresento uma cena:

> *Ao longo do ano de 2024, trabalhei em uma escola de Ensino Médio, localizada em Ceilândia, Distrito Federal. Ela tinha como corpo discente uma maioria de jovens negros/as. Lá, ministrei tanto a disciplina Arte quanto uma eletiva e uma Trilha de Aprendizagem. Na eletiva, trabalhamos com Teatro. Nisso, íamos a um espaço na escola conhecido como Sala de Espelho, uma sala ao lado da quadra, que tinha um tatame e espelhos na parede. Lá, fazíamos nossas atividades práticas. Em uma das aulas, decidi propor exercícios de foco, concentração e atenção, sendo eles: o jogo do guerreiro, troca com o olhar, caminhada no espaço com comandos (trocar a direção e pular); a floresta dos sons, fazer formas geométricas em tempo específico; e o jogo do espelho. A maioria dos estudantes aceitou as propostas. Porém, cinco estudantes não fizeram a aula: quatro meninos e uma menina, todos negros. Ao questionar um deles, ele disse: ‘não vou fazer, porque parece coisa de criança’. Ao questionar o problema em ‘parecer coisa de criança’, ele respondeu que já tinha dezessete anos e não podia mais fazer esse tipo de coisa. Observei-o ao longo da aula. Em um determinado momento, quando percebeu que minha atenção não estava mais sobre ele e que toda a turma já estava imersa nos jogos, o estudante começou a auxiliar os colegas, dando sugestões e dicas de como deveriam desenvolver a atividade proposta* (Caderno de campo do pesquisador. Aula do pesquisador. [2024]).

Ali, o estudante não participou conforme o modo que eu havia proposto, mas produziu uma certa presença que, como dito anteriormente, foi baseada na espera e na observação pacientes. Ao esperar o momento mais confortável para si naquele contexto, foi produzindo sua ginga. Penso, inicialmente, no enunciado “isso é coisa de criança”. Essa tendência não se reduz a um efeito de distanciamento produzido pelo racismo escolar e pela operacionalidade da branquitude. Arrisco ler essa presença como uma estratégia de contraconduta: ao regular sua própria exposição, o estudante produziria uma zona de não captura diante do dispositivo de branquitude, instaurando condições mínimas de segurança para sua ação.

Entretanto, vale questionar: o que levaria um adolescente a não querer vivenciar uma experiência que acredita ser infantil? Diversos são os fatores possíveis. Gostaria de chamar a atenção para um deles: o lugar da infância e do cuidado na diferença racial.

Há dois movimentos: primeiro, a constante usurpação da infância de crianças negras; por outro, um movimento histórico de infantilização e animalização de pessoas negras. Na história escravocrata brasileira, as crianças brancas, filhas dos senhores e das sinhás, ocupavam o lugar de sujeitos, enquanto as crianças negras, filhas das pessoas escravizadas, ocupavam o lugar de objetos (Schwarcz, 2024, p. 191-193). Do mesmo modo, contemporaneamente, a relação policial com a juventude negra

também se apresenta como uma barreira na relação com a infância. Quem tem a possibilidade de brincar quando até mesmo um guarda-chuva pode ser confundido com um fuzil?[51]

Como aponta Sara Figueiredo (2025), as infâncias negras, pobres e desviantes do padrão de normalidade produzido socialmente têm suas infâncias enquadradas como rebeldia, resultando disso uma violência que atravessa diversas instâncias como a família, a escola e o poder público. Nitidamente, existe uma relação discursiva diferente para infâncias brancas e negras, atravessadas pelas interseccionalidades de gênero e classe. Querer se afastar da infância, mesmo que ali estivéssemos em um processo cênico, artístico e pedagógico, pode ser compreendido como uma tentativa de não ser enquadrado, de não performar novamente posições similares, visto que não há relação fora da rede discursiva (Foucault, 2014b).

Porém, ao dizer que não jogaria por ser “coisa de criança”, mas, ao longo da aula, conseguir produzir seu modo de participar, a partir de uma ginga que rastreia, observa e percebe o momento mais seguro para agir, o estudante subverte o próprio sentido de seu enunciado. Ao resistir a práticas discursivas que reduzem o sujeito negro ao infante ou ao animalesco, produziu, assim, uma ginga que lhe permitiu ter uma agência que respeitasse seus limites e sua integridade em meio à proposta.

A ginga aqui criou um espaço de jogo em que o estudante não foi totalmente enquadrado pelo discurso pedagógico racializante, ao mesmo tempo que produziu novos sentidos e interpretações naquele espaço. Nesse espaço performado, consegue existir, mesmo que momentaneamente, em sua diferença, não a reduzindo, mas acoplando-a à diferença dos demais e da própria proposta de aula. Sem ensaiar, sem planejar, vivendo o improviso daquele instante, o estudante cria um espaço em que pode “viver uma multidão de relações com o mundo para engajar [seu] corpo em uma outra ética da performance do espaço-tempo presente” (Monteiro, 2024, p. 4).

Noto aí o que Sodré (1988, p. 16) nomeia como “ironia objetiva”. Ao dizer, inicialmente, que não faria a aula porque era “coisa de criança” e, logo em seguida, produzir seu modo de estar ali, presente e jogando, o estudante cria seu modo de gingar, que ironiza não para, necessariamente, desmerecer, mas para criar tempo,

---

[51] Refiro-me aqui às diversas operações policiais que ceifam vidas de pessoas negras, alegando a confusão entre objetos do cotidiano com fuzis. Deixo como recomendação uma notícia que traz alguns desses casos ao longo dos anos: https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/11/furadeira-guarda-chuva-e-ate-saco-de-pipoca-casos-de-mortos-apos-terem-objetos-confundidos-com-arma-se-arrastam-ha-anos-na-justica.ghtml. Acesso em: 29 de abr. 2026.

para lançar seu corpo no jogo a partir de seu próprio gingado. É uma ironia que carrega, parafraseando Tom César (1974), um objetivo: explicar para confundir, confundir para explicar. Isso se evidencia quando eu, professor branco, ao fim da aula, fico encabulado pela contradição que o estudante produziu: era coisa de criança, mas depois estava jogando. Explicou-me e, logo em seguida, confundiu-me. A confusão dessa ginga possibilitou que ele, a seu modo, decidisse quando e como entrar na roda da aula.

Há algo nessa ginga que evoca a figura do malandro, tal como Laplantine a descreve. O malandro, como ele nos lembra,

> [...] não tolera regras formais, regulamentos, uniformes, pontualidade nem hierarquia. Nunca chega no horário, falta a compromissos (ao menos àqueles dos quais não espera qualquer vantagem) e é completamente avesso à ideia de trabalho. Contudo, embora ridicularize os valores da *rua*, não se torna, por isso, um homem (ou, por vezes, uma mulher) da *casa* (Laplantine, 2015, p. 23-24, grifos do autor, tradução nossa)[52].

Essa recusa a fixar-se em um polo é precisamente o que opera na contradição produzida pelo estudante: ao dizer que não faria a aula e, em seguida, entrar jogando a seu modo, ele não simplesmente rejeita a proposta, ele a torce, cria seu próprio tempo e suas próprias condições de entrada. Esse tensionamento gera ainda movimento que, na ginga, como aponta Altemar Di Monteiro (2024, p. 12), "não nos fala apenas de treinamento, mas de engajamento ético, o que significa entender que ética não se restringe ao limite de sua própria representação: ela vive na ginga constante da implicação".

A confusão gera, principalmente, o enfraquecimento da captura do dispositivo de branquitude no contexto da aula. Encontra-se aí a performance de contraconduta da ginga: ao produzir seu modo, aparentemente contraditório, de se conduzir dentro da proposta da aula, o estudante não se deixa capturar pelo dispositivo de branquitude em duas esferas: não é enquadrado como o infante, porém também não é enquadrado como o desinteressado. Como afirma Sodré (1988, p. 203),

---

[52] No original, "Le malandro, on l'aura compris, ne supporte pas les règles formelles, les règlements, les uniformes, la ponctualité, la hiérarchie. Il n'arrive jamais à l'heure, manque les rendez-vous (ou du moins ceux dont il n'escompte aucun bénéfice) et est absolument réfractaire à l'idée même de travail, mais ridiculisant les valeurs de la *rua* il n'est pas pour autant un homme (parfois une femme) de *casa*" (Laplantine, 2015, p. 23-24).

> [...] sobre os pés, sobre as mãos, abaixado, pulando, o capoeirista jamais se imobiliza e, acionado pela ginga, evolui em roda (como no espaço do samba tradicional ou no espaço das danças religiosas negras), sempre com movimentos circulares, afirmando o seu estilo de jogo através do ritmo que imprime ao corpo, da velocidade dos gestos, da sutileza da mandinga. Uma chula define o saber do jogo: 'Ele é mandingueiro/iê, sabe jogá, camarada/iê, a capoeira/iê, a capoeira, camará'. E a mesma estratégia de aranha: evitando o confronto direto, o capoeirista seduz o adversário num espaço circular, envolvendo-o, enlaçando-o. Se não o vence, retira-se graças à esquiva, transforma-se num *pé-de-mato* (capoeira), foge. 'Fujão', 'quilombola', 'capoeira', são epítetos recorrentes para o negro da História do Brasil. Dizia-se do escravo fugitivo: 'Caiu na capoeira'. E subtendia-se: era rápido, faquista, mandingueiro, rebelde, resistente enfim.

Quero me ater agora a outros dois elementos que existem no contexto de Ginga como contraconduta: a escuta e a atenção.

Em trabalhos anteriores (Pires; Icle, 2023; Pires, 2026), já trabalhei com essas noções, mas na perspectiva do professor. Percebo, entretanto, que, na prática dos/as estudantes, essas qualidades são exercidas em seus processos de contraconduta. A seguir, apresento mais uma cena para auxiliar no aprofundamento da ideia:

Durante o intervalo da aula, digo à professora Camila que algo me chamou muito a atenção: um dos estudantes, negro, parecia não ficar em grupo algum, ao mesmo tempo em que circulava por toda a turma. Prontamente, ela me diz o nome do jovem e afirma: de fato, ele é assim em todas as aulas. Todos gostam muito dele e ele tem alguns amigos, mas, quando vamos fazer exercícios, ele fica um tanto à margem. Mas ele sempre faz. Compartilho, então, que, em todas as aulas que observei, esse fato se repetia: garotos negros se movimentavam entre os grupos como em vertigem (Caderno de campo do pesquisador. Conversa com a professora Camila. [2/2025]).

A professora aponta para um fato interessante: o estudante, mesmo não se assentando em um grupo específico e, assim, aparentemente de fora por um momento, ao final, sempre o faz. Penso, com isso, o seguinte: se não houvesse uma profunda atenção, se não houvesse um gingado de passar de grupo em grupo, de escolher o momento propício para entrar no exercício, o estudante provavelmente não realizaria a atividade. Há, aí, então, um trabalho de atenção, de presença que o auxilia a produzir sua ginga.

Aproximo tal atenção ao sentido de atenção de alguém que ensaia. Como bem aponta Anne Bogart (2009, p. 31), a respeito do ensaio, "ensaiar não é forçar que as coisas aconteçam, mas sim escutá-las. O diretor escuta os atores. Os atores escutam uns aos outros. Escuta-se coletivamente o texto. Escutamos em busca de indícios". É nítido que ela trata da prática de artistas da cena. O ensaio ao qual se refere é o de um espetáculo feito por artistas. Antevejo na performance do estudante, todavia, um

trabalho com atenção e escuta que se assemelha a um ensaio. Ali, não forçava nem sua presença nem sua ausência. Ele escutava, porém, as coisas acontecendo para compreender o momento propício de agir. É na percepção, no acompanhamento atento de como se desenvolvem as atividades nas aulas, que o estudante compreende e cria o momento propício para sua entrada. Essa atenção, essa escuta apontam para uma ginga que produz um movimento de anticaptura. É um gingado em prol de uma "performance de descapturação" (Conceição, 2023).

Thiago Pirajira Conceição (2024), em sua tese de doutorado *Afrotempos: criação, deslocamentos e produção de vida nas artes da cena*, argumenta que as performances negras, no caso analisado em seu trabalho, performances artísticas, produzem modos de agir e criar que conseguem fundar um certo tipo de fuga do racismo. Nas palavras de Conceição (2023, p. 27),

> Nos repertórios e arcabouços subjetivos e culturais africanos e afrobrasileiros, habitam feitiços e magias que possibilitam as descapturações e fugas dos domínios hegemônicos. A fuga, entendida de forma radical, e radical no sentido que destrói inicialmente o sentido colonial da linguagem, como processo de libertação. Ao reconectar-se com as encantarias e fundamentos ancestrais, a brancura é contestada. A ficção da raça é posta à prova por outra.

Há aí um saber de corpo, de jogo que produz a possibilidade de fuga. O que constitui tal possibilidade é nomeado pelo pesquisador de descapturação. A ginga, como performance de descapturação, possibilita que, ao não serem capturados pelo dispositivo de branquitude em sua totalidade, ao conseguirem produzir espaços de resistência, os/as estudantes negros participantes das aulas observadas e praticadas nesta pesquisa produzam um tempo de vida, um tempo em que decidem, em que têm agência durante as aulas de Teatro para criar um espaço minimamente seguro para sua existência. Ao terem agência, podem elaborar suas estéticas a partir de seus próprios sentidos de mundo.

Deter-me-ei, a seguir, em mais uma cena para o aprofundamento desse argumento:

Atuar? Tá me tirando?[53] *Essa foi a resposta que um dos jovens da oficina no centro de convivência me deu quando expliquei o exercício final para a turma. Esse mesmo jovem entrava e saía da sala diversas vezes: notei que, quando o exercício chamava sua atenção,*

[53] *Tá me tirando* é uma gíria muito comum entre os jovens brasilienses, que funciona como uma resposta para algo que foi lido como desrespeito.

por algum motivo, ele permanecia. Às vezes olhava, às vezes participava. Mas, quando o exercício se relacionava com expor-se, ele imediatamente saía da sala. Outros jovens, em outra turma, tinham a mesma relação. Entretanto, o primeiro jovem me surpreendeu no último encontro da oficina. O grupo do qual participava elaborava uma cena que envolvia uma briga em um show. Estavam com dificuldade na finalização da cena: a briga encerraria em hospital? Em morte? Enquanto o grupo discutia, tentando encontrar a melhor saída cênica, esse jovem se aproxima e diz: qual é mesmo a cena? O grupo explica. Ele pensa por alguns instantes e propõe: e se um dos que estão brigando saca uma arma, atira no outro e ele cai assim? [demonstra onde cada um ficaria e qual movimentação poderiam fazer]. Ei, você, [aponta para um dos colegas], põe os colchonetes ali para ele poder cair de boa. E aí, quando ele cair, vocês ficam todos parados e eu venho e digo: 'rapaziada, é o seguinte: evita brigar nas festas, sacou? Isso pode acabar em briga que pode acabar em morte' (Caderno de campo do pesquisador. Aula do pesquisador. [2/2025]).

A meu ver, o retorno do estudante enuncia o "eu estive presente aqui". Foi o momento de agir de sua ginga. Assim como na capoeira, o estudante decidiu o momento de jogar, de entrar na roda da aula. Com isso, criou não apenas sua presença, mas direcionou, ou melhor, dirigiu o grupo. Suas saídas e entradas constantes da aula não eram simples dispersão, mas seu modo de produzir sua presença no espaço, atento ao que acontecia e produzindo o modo de conduzir-se naquele espaço. Quando questionado se iria atuar, defendeu-se, movimento de ginga: "tá me tirando?". Não atuaria nos moldes propostos até então. Mas observava, pensava, escutava. Criava, nesse tempo, no exercício de sua atenção, a possibilidade de criar seu modo de conduzir a atuação.

Essa ação fez com que todos parassem para escutar, ver, sentir o que aquele grupo de estudantes tinha a dizer, gostaria de dizer. Ele jogou, a partir de sua ginga, com a institucionalidade, sem se submeter totalmente a ela. Propôs e atuou, dizendo aquilo que gostaria de dizer, aquilo que produzia sentido para si em cena. Ali, naquele instante, ao instaurar como a cena poderia terminar, dando uma saída que aproxima-se de uma saída brechtiana, com a quebra da quarta parede, o estudante encarnou, em um só ato, aquilo que Conceição Evaristo diz: "nós não escrevemos para adormecer os da casa grande; pelo contrário, [escrevemos] para acordá-los de seus sonos injustos" (TV Brasil, 2018, 00:34-00:44).

Digo isso, pois, como professor, ao assistir à cena, o que ficou para mim da participação desse estudante foi uma resposta, uma nova resposta à ideia de atuar. Se, no primeiro momento, ele me responde como se atuar fosse um tipo de desrespeito, ao retornar para o grupo e direcionar o fechamento da cena, além de nela atuar, o jovem me oferece uma nova resposta: vou atuar, sim, mas a partir do meu jogo, daquilo e do modo que quero e tenho de dizer.

O que está em jogo nessa ginga é a possibilidade de produzir espaços de agência que não sejam, no maior tempo e espaço possíveis, regidos pela lógica do dispositivo de branquitude que, em sua ação conjunta ao dispositivo de racialidade, tende a produzir espaços de desumanização para sujeitos não brancos, assim como produz espaços de vida para sujeitos brancos.

Por mais que tenhamos um espaço que acreditemos ser seguro, a aula de Teatro compõe um conjunto maior, uma instituição maior que está sempre articulada aos dispositivos, pois o poder “está, ao mesmo tempo, em todos os pontos do suporte móvel das correlações de força que o constitui; está em toda parte, na relação de um ponto com outro; enfim, multiplica-se e provém, simultaneamente, de todos os lugares” (Pogrebinschi, 2004, p. 188). Assim, vale salientar que, mesmo estando em um espaço de prática teatral, as relações de poder/saber – o alcance do dispositivo – não estão ausentes. Ou seja, não estou falando a respeito da prática de um professor específico, pois o que está em jogo na análise é “[...] como o discurso é enunciado por meio dele. Interessa a materialidade do discurso, sua enunciação, independentemente de quem discursa” (Candiotto, 2010, p. 43).

Aqui, vejo uma ampliação importante naquilo que meu orientador e eu, durante a dissertação de Mestrado, nomeamos como atenção performativa. Ela é compreendida como aquela que “faz coisas a partir do que é escutado ou percebido no ambiente escolar. A atenção performativa não apenas soluciona os problemas cotidianos de professores e professoras, ela, por conseguinte, os faz criar” (Pires; Icle, 2023, p. 19).

Naquele momento, observamo-la sob o prisma dos/as professores/as. Aqui, noto que a atenção performativa também é operacionalizada pelos/as estudantes. No caso da atual pesquisa, ela é operacionalizada a partir dessa contraconduta, praticada desde a ginga. O modo de gingar desses estudantes, atravessado por uma atenção performativa, ou seja, uma atenção que faz, que opera modos de se praticar teatro, desloca a própria centralidade do professor. Se não a subverte, pelo menos confunde a ordem dos comandos e de quem pode ditá-los. Apresenta, assim, um novo modo de compartilhar a produção de uma aula, em que os enunciados são acionados, mas também contestados.

A atenção performativa operada pela ginga favorece a descapturação dos/as estudantes do dispositivo de branquitude e, assim como afirma Foucault (1995, p. 256), “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo

que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer". E o que os/as estudantes fazem ao gingar é, de fato, fazer algo para evitar os perigos da captura do dispositivo de branquitude. As gingas fazem girar os modos de agência em uma aula e convocam, ainda, uma outra postura dos/as professores/as. As gingas, portanto, produzem efeitos de presença (Gumbrecht, 2010) nesses corpos.

Sigamos, pois, à próxima seção para melhor elucidar tal questão.

4.3 ABANDONAR-SE PARA NÃO ABANDONAR: O ENCONTRO COM O OUTRO COMO CONTRACONDUTA

Devo retomar um ponto dos relatos da seção anterior. As gingas só foram possíveis porque havia uma relação que as *favorecia*. Quando digo que favorecia, não o compreendo como uma autorização de um mestre, mas, sim, como uma relação que se estabelece a partir de determinados princípios. Isso é essencial para a contraconduta, pois, como afirma Foucault (2023, p. 258), há "uma correlação imediata e fundadora entre a conduta e a contraconduta".

Percebo que os/as professores/as agem, a partir da ginga dos/as estudantes, em uma relação fundada na cooperação. Cooperação que parte de uma posição de mestre que não comanda, mas assume uma certa ignorância: um mestre ignorante como nos fala Rancière (2025). No âmbito da Performance e Educação, essa cooperação pode ser compreendida a partir do par professor-performer e estudante-performer (Icle; Bonatto, 2017). Gilberto Icle e Mônica Bonatto afirmam sobre esse par que

> [...] ao pensar professores e estudantes como performers estamos tomando-os como colaboradores em criação, relativizando hierarquias e gerando novas possibilidades de transformação. Em um processo de ensino-criação, tal flexibilização das hierarquias se dá a partir do momento em que não há apenas uma voz de comando, mas uma coordenação realizada em colaboração, com os riscos que tais práticas impõem. As definições se dão em ação, em performance (Icle; Bonatto, 2017, p. 23).

Percebo que, nas cenas aqui trabalhadas, essa "coordenação realizada em colaboração", proposta pelos autores, dá-se a partir de um certo tipo de abandono. A branquitude produz uma prática hierárquica e assimétrica de relações. Como aponta Frankenberg (2004, p. 312), a branquitude é "um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial; [...] é um 'ponto de vista', um lugar a

partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais". Desse modo, é necessário que quem está no lugar de vantagem, no funcionamento do dispositivo de branquitude, para que teça uma relação mais colaborativa, *abandone* esse funcionamento.

Esse abandono implica, entre outras coisas, uma atenção às barreiras que o próprio lugar de vantagem erige. Glauber Coradesqui (2018), em seu estudo sobre mediação de espetáculos teatrais, parte da seguinte pergunta: como diminuir as barreiras para que uma experiência estética possa acontecer? Para isso, propõe a ideia de abandono àqueles que oferecem o trabalho de mediador/a. Essa noção caminha em duas direções: abandonar o outro, o que acarretaria a sustentação das barreiras ante a experiência, e um abandonar-se ao outro, um "ir ao encontro da obra" (Matsumoto, 2018, p. 16). O abandonar-se ao outro exige, como nos aponta Roberta Matsumoto (2018, p. 16), "um padecimento [...], um apaixonamento, que [...] só é possível quando nos abandonamos àquele presente de forma que possa haver o encontro com o outro". Para melhor exemplificar esse ponto, apresento, a seguir, uma cena.

Na aula da professora Marina, um dos estudantes negros parecia ficar sozinho. Não necessariamente isolado do restante da turma, mas não permanecia muito tempo em nenhum grupo específico. Entretanto, entre um jogo e outro proposto pela professora, ele se aproximava dela e fazia alguma proposição: professora, depois desse jogo, podíamos fazer o da batatinha frita; prof, e se o próximo cômodo fosse a cozinha?; me escolhe agora, prof, eu pensei numa ação muito legal. O mais interessante foi ver a professora aceitando as propostas e organizando a sequência das atividades a partir das sugestões do garoto (Caderno de campo do pesquisador. Aula da professora Marina. [2/2025]).

A professora poderia simplesmente ter negado ao estudante suas sugestões. Entretanto, acolheu-as. Com isso, em sua agência como professora-performer, possibilita ao estudante ocupar o lugar de estudante-performer. Aqui trouxe o recorte desse estudante específico, porém percebo que essa postura permeia toda a prática da professora: ela tende a escutar com atenção e acolher as proposições dos/as estudantes que são possíveis para o momento. Ela abandona o lugar de detentora dos comandos para elaborá-los coletivamente junto com os/as estudantes. Nesse movimento, compartilha a voz pedagógica da aula, elabora coletivamente, partilha momentaneamente o poder, valida a instrução do estudante.

Acredito ser o gesto de abandonar-se ao outro que possibilita a produção de uma relação em sala menos agenciada pelo dispositivo de branquitude. Abandonar o controle implica abrir mão de um lugar historicamente garantido ao sujeito branco: o

de definidor legítimo do saber. Caso não abandonasse sua posição de mestre, a relação da professora com o estudante ainda seria gerida pela conduta organizada pela branquitude. A voz dele ainda seria a de um outro que, na lógica operacional do dispositivo, é tido como inferior. Ao abandonar-se ao outro, ou seja, ao ir ao encontro do desejo do outro, a professora Marina renunciou à divisão entre o eu e o outro, possibilitando, assim, habitar uma zona liminar em que o eu e suas ações só são possíveis a partir do atravessamento, da coparticipação do outro. Há, aí, em síntese, a possibilidade de existir um nós.

Caso se negasse a abandonar a posição de mestre, produzida pelo dispositivo de branquitude, a professora estaria abandonando a possibilidade de uma relação pautada na contraconduta. Como afirma Coradesqui (2018, p. 63), "o sujeito que não se abandona [...] acaba por abandonar, aí sim, a possibilidade de experiência contida em uma obra". O autor refere-se a obras de arte; aqui, por sua vez, refiro-me à relação com e entre sujeitos.

O ato de abandonar-se ao outro, portanto, não se associa ao desaparecimento do sujeito, mas a uma modulação das relações em que as hierarquias não estipulam uma barreira, um apagamento de uma das partes. Trata-se de um posicionamento mais colaborativo, que não parte do outro como aquele a ser unicamente ensinado, ou seja, o outro como portador de uma ignorância, mas, sim, de um processo de ensino-aprendizagem que é forjado na colaboração. Apresento, a seguir, mais uma cena para aprofundar este argumento:

Helena: Fizemos um trabalho muito legal. Mas aí foi teatro, teatro mesmo, peça, que é do que estou falando. A gente já fez uma peça que eles escreveram. Eles foram criando a história. Primeiro, a gente se juntou e eu perguntei: 'o que vocês querem apresentar?'. Aí eles falaram: 'a gente quer bichos'. Eu disse: 'tudo bem, então. Cada um vai escolher um animal'. Aí cada um escolheu um animal bem aleatório, não tinha ordem nenhuma. Depois, pesquisaram sobre esses animais. Foram ao laboratório de informática, pesquisaram, pesquisaram em casa, tal, tal, tal. Aí, beleza, 'vamos agora construir a história'. Eu levei o livro Eleição dos bichos, que tinha uma eleiçãozinha e tal, com vários animais. Aí eles falaram assim: 'então vamos fazer a eleição, mas, tia, só que sem ser de presidente, porque está dando muita briga', porque na sala tinha os petistas e os bolsonaristas. 'Então vamos fazer [eleição] da escola'. 'Então, como é que começa a história?'. Eles iam falando e eu ia anotando no quadro. Eu ia anotando, tipo: 'ah, pode ser isso'. E aí, 'e os personagens?'. Depois, eu trouxe aquele emaranhado de setinhas, fiz a dramaturgia, levei para eles, a gente leu. Aí teve mais duas meninas que quiseram acrescentar umas cenas; elas ficaram juntas lá, bolaram a cena, depois me mostraram, e eu acrescentei (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Helena. [2/2024]).

A professora Helena é quem faz a proposta, entretanto, o desenrolar, guiado por ela, é elaborado a partir da intervenção ativa dos/as estudantes, seja na sugestão do que gostariam ou não de trabalhar como temática, seja na revisão e reorganização do roteiro. Desse modo, a postura da professora aponta para o fato de que o abandono, aqui defendido como performance de contraconduta, não está relacionado à perda da autoridade docente. O que o abandono da posição de mestre, rígida posição que tudo sabe e em tudo intervém, sugere é que há a possibilidade de cocriação dos espaços e possibilidades docentes.

O que está em jogo é uma compreensão de docência que só acontece na relação, na escuta e no acolhimento das propostas que surgem no coletivo. O abandono, portanto, quebra a supremacia do saber baseado em um jogo de verdade produzido por apenas uma pessoa, fato basilar no exercício do dispositivo de branquitude, que organiza o mundo a partir de uma matriz de poder universalizante.

É importante salientar, ainda, que, havendo espaço para tal quebra, os saberes, os assuntos e até mesmo as práticas possíveis na sala de aula tornam-se plurais e coletivizados. A exemplo da própria prática narrada pela professora Helena: quando os/as estudantes dizem que podem fazer eleição, mas que não seja de presidente, estão ali demarcando questões caras às suas convivências. A possibilidade de que falo aparece na sequência da entrevista a seguir.

Igor: E aí, só por curiosidade, o que eles, os estudantes, falavam que queriam para a escola nessa eleição?
Helena: Eles queriam piscina, porque a 210 Norte é uma das únicas que não tem piscina nas Escolas Parque. Que arrumassem a quadra, que a comida fosse mais gostosa, que tivessem tocas para dar privacidade para os animais na hora do descanso, porque, tipo assim, um lugar mais confortável, né, para eles dormirem. Foi muito isso. Foi muito sobre estrutura, questões de estrutura. E que eles sentiam saudades dos pais; os animais falavam que se sentiam com saudades dos pais, porque é a realidade da Escola Parque: eles ficam dez horas longe de casa. Então, acaba que eles são muito carentes nesse sentido, de carência mesmo de carinho (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Helena. [2/2024]).

Ao propor uma prática em que renuncia ao domínio total de seu lugar de mestre para compartilhá-lo com os/as estudantes, a professora Helena produz um espaço em que eles exercem sua posição de sujeitos ativos, tornando a aula um “entre-lugar”, como propõem Icle e Bonatto (2017). É nessa colaboração, possibilitada pelo abandonar-se ao outro, que os/as estudantes dispõem de um espaço para, cenicamente, dizer sobre sua relação com a escola, para apontar os desejos e as necessidades para uma melhor experiência naquele espaço.

Ao compartilhar o espaço de criação e desierarquizar os caminhos para o fazer, a professora oportuniza que as crianças criem narrativas sobre si e sobre suas relações com a escola. Produzir uma narrativa sobre si é um dos caminhos possíveis para resistir aos dispositivos de racialidade e branquitude, pois, como afirma Neusa Santos Souza (2021, p. 45), “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”.

Esse ponto significativo do qual fala Souza encontra-se no que a professora narra a respeito da construção dramatúrgica das crianças. Quando as crianças apontam para as necessidades que reconhecem como necessárias para uma melhor convivência escolar e as elaboram cenicamente, com a colaboração da professora, o que ocorre é que “muito mais do que palavras de ordem ou libelos políticos, é o próprio processo sensível inerente ao trabalho teatral, é a ampliação das referências culturais por ele proporcionada que, pouco a pouco, poderá deslocar pretensas certezas e desfazer posições apriorísticas” (Pupo, 2015, p. 22).

Com a autonomia para dizer sobre si, vai-se fortalecendo o poder de escolha dos/as estudantes dentro dos processos cênicos, no reconhecimento daquilo que os move e instiga ao exercício de experimentação no trabalho com o teatro. A professora Helena apresenta uma passagem, em sua entrevista, que ilustra bem esse ponto:

> *A outra menina que eu queria que fizesse, a Flávia, não quis. Ela falou assim: não, eu quero ser a narradora. Eu, [disse] tudo bem. Aí criei a turminha com outros amigos, tem vários outros amiguinhos assim. [Tem] quatro os amiguinhos que são brancos, mas aí eu acho que funciona porque eu fui tentando me arrumar personagem pra todo mundo porque tem isso também, né, que é assim ‘ah não quero’ e tudo bem* (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Helena. [2/2024]).

Ao abandonar-se e permitir que a escolha fosse feita pela estudante, a professora promove um espaço em que a fala e o seu desejo são válidos. A partir do posicionamento da estudante, por sua vez, a professora se movimenta na reelaboração daquilo que havia pensado inicialmente. Se a branquitude, em seu funcionamento, produz modos de “manutenção de privilégios [...] [que são] sistematicamente negados ou silenciados” (Bento, 2022, p. 18), a ação da professora abandona tal sistematicidade nesse momento. Ela constitui um espaço em que o poder opera a partir de relações de cooperação, em que todas as vozes têm valor e espaço para constituírem o fazer cênico.

Ao encontro desse argumento, percebo que também exerci, durante a oficina no centro de convivência, em alguns momentos, a performance de abandono. Há, especialmente, uma cena que me interessa aqui:

A última atividade proposta na oficina foi a criação de uma cena em que colocaríamos em prática todas as noções trabalhadas ao longo dos encontros. Eis que digo aos grupos previamente organizados: vocês escolherão o tema com o qual gostariam de trabalhar. Precisarão seguir apenas uma regra: escrever uma história para o tema que contenha começo, meio e fim e decidir o que cada pessoa do grupo fará em cena. A ideia era que não necessariamente todos/as precisassem atuar, mas precisariam estar envolvidos/as com a montagem, pensando elementos de figurino, cenário, iluminação etc. Em diversos momentos, os grupos me chamavam para perguntar algo relacionado à cena, e as perguntas sempre envolviam o 'é permitido?': 'podemos falar sobre um jogo de terror?'; 'podemos utilizar outro espaço?'; 'podemos ter narrador na cena?', etc. Algumas das perguntas tinham um fundo logístico, como saber se era possível utilizar outros espaços que não o da sala. Porém, outras perguntas apontavam para um certo desejo de autorização cênica. Para essas perguntas, eu devolvia uma outra: 'vamos testar cenicamente?'. Inicialmente, alguns/mas estudantes apresentaram resistência, ao que não cedi à resposta. Insisti até que tentássemos e construíssemos juntos. Quando começamos a testar, os próprios estudantes conseguiram encontrar soluções próprias para suas questões, compreendendo o que cenicamente funcionava ou não. Em alguns momentos, fiz sugestões, como no caso do grupo que queria fazer a cena sobre um jogo de terror. Sugeri alguns elementos cênicos e sonoros, além de uma movimentação cênica. O grupo, ao final, decidiu o que fazia ou não sentido para sua criação (Caderno de campo do pesquisador. Aula do pesquisador. [1/2026]).

Ao devolver a questão, o que opera, a meu ver, é o abandono do exercício de domínio naquele contexto. Ao abandonar o comando e o direcionamento unilateral da atividade, coloco os grupos e a mim a criar coletivamente as possibilidades cênicas; convido-os a produzirem, eles mesmos, os discursos que gostariam de enunciar; partilho a responsabilidade pelo processo de elaboração da atividade. Isso aponta para uma abertura na prática teatral que é indispensável, visto que

> [...] é fundamental estarmos disponíveis, abertos aos nossos outros da cena, especialmente aquele com quem precisamos nos relacionar diretamente (contracenar) para a construção da cena. O verbo 'precisar', nesse caso, não é um superlativo para valorizar a prática teatral, é antes uma das primeiras noções que aprendemos quando iniciamos a fazer teatro e que diz respeito ao caráter coletivo dessa arte. O exercício teatral é uma atividade coletiva porque envolve vários outros da cena – ator, diretor, público, aluno – como condição de possibilidade para o ato cênico, o que significa dizer que não conseguimos prescindir desses outros (Alcântara, 2018, p. 287).

Cabe ressaltar, contudo, que abandonar o exercício de domínio não significa abandonar o rigor e a autoridade docente. Não se trata de um *laissez-faire*, de uma ausência de direção, mas de uma reconfiguração do lugar do mestre. Rancière, em *O*

Mestre Ignorante, lembra-nos que o que embrutece não é a ausência de ensino, mas a crença na inferioridade intelectual do outro: a aposta do mestre explicador de que, sem sua mediação, o estudante não é capaz (Rancière, 2025). Abandonar o domínio é, nesse sentido, uma aposta na igualdade das inteligências: não renuncio à responsabilidade docente, mas recuso a posição de quem detém e distribui o saber como única fonte legítima, criando, junto aos/às estudantes, as condições para que produzam seu próprio caminho.

Em retrospecto, percebo que abandonar-se para não abandonar tem um potencial positivo para a desierarquização das relações em aula. Tal desierarquização, por sua vez, tem potencial para manter os/as estudantes presentes e participativos desde sua singularidade. Em outros momentos, como professor, não tive a percepção do abandono de tal posição e, com isso, abandonei alguns estudantes. Tenho um exemplo que, no decorrer da elaboração desta tese, volta-me com certa frequência. Deixo-o a seguir:

> *Em uma oficina de iniciação teatral que ministrei em 2018, em uma escola pública, faríamos uma montagem de finalização. Como a turma era pequena, mas muito ativa, decidi montar 'Aquele que diz sim, aquele que diz não', de Brecht. Não tínhamos recursos para cenários ou figurinos; dessa maneira, precisávamos utilizar o que tínhamos para elaborar os espaços em que o texto se passa. Lembro-me de uma grande mesa retangular. Nela, fizemos algumas experimentações em que, embaixo, era a casa e, em cima dela, outras cenas aconteciam, como a chegada do professor até a casa e até mesmo a trilha, já na metade do texto. Os estudantes estranharam, de início, essa utilização do objeto, mas a maioria topou experimentar. Entretanto, um dos estudantes resistia: 'professor, as pessoas não vão acreditar nisso. É uma mesa, não tem como ela ser outras coisas', ele dizia. 'É exatamente esse o nosso desafio, cenicamente demonstrar que essa mesa pode ser outras coisas', eu respondia. Ele não aceitava e insistia em dizer que as pessoas achariam estranho, que não estava funcionando. Em vez de propor, então, coletivamente investigar outras saídas e possibilidades, em um momento de muita tensão, eu o abandonei: 'faremos desse jeito, se você não concordar, é só sair'. Eis que ele saiu. Hoje me arrependo dessa postura* (Caderno de campo do pesquisador. Aula do pesquisador. [2018]).

O que a branquitude propõe como prática é o exercício de uma personalidade autoritária sobre o mundo. Como aponta Cida Bento (2022, p. 44), "na perspectiva da personalidade autoritária está a convicção de que a visão de mundo de seu próprio grupo é o centro de tudo". Na cena descrita, o que esteve em jogo é exatamente essa personalidade autoritária. Ali, não houve abandono dela em prol de uma constituição coletiva do jogo cênico. Mantive minha perspectiva como centro do fazer, fazendo com que um estudante fosse, assim, abandonado no processo.

É contra essa personalidade que o abandono como princípio para contraconduta opera. O que se abandona não é a posição de professor/a, mas sim a personalidade autoritária que muitas vezes reduz a pluralidade a uma única maneira de compreender o fazer teatral, em prol de um diálogo coletivo em que diversas visões e proposições de mundo possam habitar o lugar de experimentação de uma aula de Teatro e, assim, permitir que cada sujeito participe, elabore e proponha a partir de sua trajetória e de sua voz.

A respeito do caráter coletivo, tratarei na próxima seção, em que proponho a circularidade como um dos princípios de contraconduta em aulas de Teatro. Passemos a ela.

4.4 DO EU AO NÓS: CIRCULARIDADE COMO CONTRACONDUTA ÀS LÓGICAS INDIVIDUALIZANTES DA BRANQUITUDE

Depois de alguns anos, retorno ao ensino privado. Dessa vez, retorno para uma escola de alto padrão. Localizada na área nobre de Brasília, essa escola tem como público a classe média-alta da cidade. Depois de alguns anos, um assombro me vem novamente: uma divisão explícita entre o lugar ocupado por pessoas brancas e por pessoas negras. Como estudantes, poucos são negros. Em algumas salas, em menos de uma mão se conta quantos. Como professores, dois professores negros: uma professora e um professor. Nos cargos de gestão da unidade, uma funcionária negra. Na equipe de limpeza e segurança, todos os funcionários são negros. Esse é o cenário em que me encontro. Dado o contexto, parto ao que importa. Em uma determinada aula, devolvo as atividades avaliativas da turma. Tomei o cuidado de produzir um quadro avaliativo que constasse todos os critérios utilizados na avaliação. Uma das estudantes, branca, não aceita sua nota. Questiona-me o motivo. Explico o funcionamento do quadro e aponto, em seu trabalho, quais critérios não atingiram o esperado. Ela, então, pergunta se não é possível reavaliar. Digo que não e explico que, dentro dos critérios expostos, não havia como. Não satisfeita, ela pergunta se poderia, então, refazer o trabalho. Argumento que não, pois, caso ela pudesse, todos que quisessem poderiam. Por fim, ainda não satisfeita, ela pergunta, já com lágrimas nos olhos, se eu não havia gostado de seu trabalho, pois, segundo ela, houve muito empenho de tempo e dedicação para fazê-lo. O que respondo dizendo que, na avaliação, não houve como critério meu gosto pessoal – até porque, se eu fosse avaliar por gosto, daria nota máxima para todas as pessoas, visto que é uma turma que muito me apetece. Ela começa a chorar. Sua amiga, também branca, chega e pergunta o motivo. Ela mostra o trabalho. A amiga, incrédula, em um gesto de defesa, diz que a culpa do choro da amiga é minha, pois eu havia dado a nota. Respiro. Elas têm 11 anos. Respiro novamente e digo que eu não dei a nota, mas avaliei perante critérios objetivos; logo, mesmo que eu tivesse atribuído aquela nota, ela partia de uma relação entre trabalho apresentado e critérios avaliativos. Havia uma parte da relação sendo excluída por ela, em defesa da amiga. Ela me olha nos olhos e diz: 'compreendo o que você diz, professor. Mas você está equivocado' (Caderno de campo do pesquisador. Observação a partir de minha prática docente. [1/2026]).

Essa cena não aconteceu em uma aula de Teatro, propriamente dita. Foi uma aula de Artes, em que o conteúdo era referente às Artes Visuais. Escolho-a para abrir

esta seção por vislumbrar nela a síntese muito lúcida de uma ação que se repetiu durante a realização do campo: o lugar da individualidade como motor, como um valor que norteia as relações. Na cena acima, há uma relação que se tenta, a todo custo, beneficiar um indivíduo em sua individualidade. Quando a estudante usa de todos os artifícios possíveis, da razão à emoção, para mudar sua nota, explicita que os acordos e avaliações que foram realizados para todo o coletivo pouco importam caso sua individualidade não esteja em vantagem.

Um elemento central para a manutenção do dispositivo de branquitude é sua produção da cisão, da divergência entre Eu e Outro. O mundo colonial foi forjado na diferença eu-outro, humano-selvagem. Tal cisão, entretanto, acompanha a história do mundo ocidental com a divisão entre corpo e alma na tradição de pensamento de diversos filósofos. Como um dos efeitos do colonialismo, a individualidade é reforçada cotidianamente como um imperativo, algo que, no exercício da branquitude, ganha grande força. Um dos modos pelos quais isso se dá é na ideia de meritocracia. Segundo Bento (2022, p. 21), “o conceito comum de meritocracia é o de um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas ‘habilidades’ com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida”.

Na cena de abertura, evidencia-se tal funcionamento quando a estudante me interpelou perguntando se eu não havia gostado de seu trabalho, visto que havia dedicado muito tempo e esforço, mesmo após todas as justificativas objetivas que eu havia dado. Ela não conseguiu compreender que, naquela atividade, a ideia de meritocracia, visto que, para ela, ter se dedicado era o suficiente, aparentemente não era o fio que guiava a avaliação.

Outro ponto relevante é que, quando lhe interessa, a responsabilidade da situação flutua de posição. Ora a responsabilidade recai sobre ela, quando pede para refazer ou quando questiona se eu não havia gostado de seu trabalho; ora, quando percebe que tais argumentos não geram o resultado que espera, a responsabilidade passa para mim, por ter sido eu quem atribuiu a nota. Essa ideia é reforçada pela amiga ao dizer que concorda com o que eu disse, mas que eu estava equivocado.

Cabe, contudo, uma problematização do meu próprio lugar nessa cena. Ao atribuir uma nota, opero também como representante de uma instituição escolar cuja lógica avaliativa responde, em larga medida, a critérios hegemônicos – mesmo que minha proposta pedagógica intencione tensioná-los. Sou, ademais, um professor

branco: meu lugar de vantagem estrutural, tal como discutido anteriormente com Frankenberg (2004), atualiza-se no ato de avaliar, tornando a nota um gesto que não é racialmente neutro. Há, portanto, uma contradição que não pode ser apagada: proponho um espaço de criação que questiona hierarquias, mas sou também aquele que, ao fim, avalia e classifica a partir de um lugar racializado. A estudante, nesse sentido, não está apenas operando a meritocracia como escudo – ela está, também, respondendo a essa contradição constitutiva do meu lugar como professor branco dentro da instituição.

A atitude de tentar favorecer a amiga pode ser lida, a meu ver, a partir de um outro modo de funcionamento da branquitude: o pacto narcísico. Para Bento (2022, p. 18), esse é um pacto de "cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios". Não se trata, evidentemente, de afirmar que a estudante age de modo consciente ou deliberado a partir desse pacto – gestos de solidariedade entre amigas comportam muitas outras dimensões. Não obstante, é possível notar que, ao advogar pela amiga e apelar para um certo equívoco em minha ação, o interesse que emerge está no asseguramento de que o direito à nota seja preservado – e esse direito não é requerido para toda a turma, em uma coletividade, mas somente para uma estudante específica. É essa seletividade que, a meu ver, permite aproximar o gesto da lógica do pacto narcísico, sem com isso esgotar o sentido da cena.

Em uma leitura mais rápida, o conceito pode aparentar um fortalecimento de grupo, o que não está de todo errado. Entretanto, esse grupo não se fortalece como unidade, mas como grupo de indivíduos que, naquele momento e naquela conjuntura, são úteis uns aos outros. Há, portanto, um grupo individualizado buscando sustentar seu próprio lugar dentro da organização.

Outro ponto importante de destaque do conceito de Bento é o caráter narcísico. Para a pensadora, esse caráter aponta para uma autopreservação, "como se o diferente ameaçasse o normal e o universal" (Bento, 2022, p. 18). Tais dimensões permitem compreender que o pacto narcísico da branquitude não apenas perpetua privilégios, mas constitui uma forma de se relacionar com o mundo para os sujeitos brancos, que produzem sua pretensa superioridade como necessária para sua manutenção como indivíduos. Isso significa que, nessa lógica, caso o sistema de privilégios seja desorganizado, os indivíduos brancos veem ameaçada sua própria integridade. Reforça-se, assim, o caráter individual das relações.

Cabe, porém, questionar: de que maneira esse individualismo, esse funcionamento que privilegia o Eu e não o coletivo, é apresentado em aulas de Teatro? Eis uma cena para pensar essa questão:

> *Faremos o exercício da máquina agora, a professora diz. A turma se agita. A professora pede silêncio para retomar o comando do jogo. Ela explica: 'vamos escolher um tema… quem quer me ajudar a escolher?'. Várias crianças levantam a mão e falam ao mesmo tempo. Uma vai escutando a outra e um tema começa a se repetir: casa. 'Pois bem, será coisas que fazemos em casa. Eu vou escolher os cômodos e aí, um por um, vai até o centro e propõe um gesto. Por exemplo, na cozinha, pode ser o quê?'. Neste momento, os estudantes citam ações como cozinhar, lavar e comer. A professora prossegue: 'só tem uma regra: quando forem, o gesto de vocês precisa dialogar com o gesto que o colega que estiver em cena faz. Nós vamos tentar criar uma cena com esses gestos, certo? Então eu vou dizendo quem vai, mas antes de ir, pensem na ação que vão fazer, para compor junto com o colega que já estiver em cena, certo?'. A turma se agita mais uma vez. 'Quem quer ir primeiro?', pergunta a professora. Mais agitação, todos/as levantam a mão. E assim a professora começa a escolher a ordem. Depois da terceira criança, percebo um padrão que, logo em seguida, a professora perceberá também: as crianças não compõem junto com os colegas. Elas vão, uma a uma, formando uma linha reta e fazendo, individualmente, suas ações. Como se cada uma estivesse em um micro cômodo e não em um grande cômodo partilhado. Quando nota esse padrão, a professora para a atividade e explica novamente. Dessa vez, ela exemplifica corporalmente. Retoma a atividade, mas ainda assim os estudantes seguem em seus próprios cômodos individuais, sem se relacionar com os outros* (Caderno de campo do pesquisador. Aula da professora Marina. [2/2025]).

Percebo que há uma dificuldade corporal na execução da atividade: conseguir executar coletivamente o comando. Mesmo que a professora tenha explicado e explicitado a atividade, os/as estudantes continuaram com a mesma limitação: observar os/as colegas em cena e propor algo que dialogasse com o que estava sendo executado. Todos/as seguiam em suas próprias propostas. Nesse sentido, não foi possível, nesse jogo, elaborar a construção coletiva. Um pseudocoletivo se impõe: todos/as os/as estudantes estavam, ao fim, em cena, porém nenhum/a deles/as constituiu diálogo cênico com os/as demais.

É nessa dificuldade que, a meu ver, pode se atualizar o dispositivo de branquitude nessa cena – ainda que essa seja uma leitura possível entre outras. Como alerta Taylor (2023, p. 96), "a performance também funciona dentro de sistemas de poder subjugadores, em que o corpo é simplesmente mais um produto. Colonialismo, ditaduras, patriarcados, tortura, capitalismo, religiões, globalização, e assim por diante, constroem seus próprios corpos". A dificuldade dos/as estudantes em agir coletivamente não é, portanto, falta de habilidade cênica – é um corpo formado em e

por uma lógica individualizante que o dispositivo de branquitude reforça cotidianamente.

Ao não conseguirem estar em relação, coletivamente produzindo a cena, os/as estudantes pareciam operar a partir de uma percepção autocentrada, em que o mais importante era apresentar seu gesto, mais do que compor com o grupo. Mesmo que observassem a cena, esta não parecia atravessá-los/as; eles/as não compravam o jogo de cena do outro. É possível pensar, a partir disso, que a individualidade produziu, naquele momento, um modo de relação e de performance que tendia a invisibilizar o outro, uma performance baseada antes no eu do que no coletivo.

Na contramão do debatido até aqui, a coletividade necessita da existência do outro em relação para que haja um eu. Em culturas não ocidentais, como em algumas percepções de mundo tradicionais africanas, essa relacionalidade é constitutiva da existência. Wanderson Flor do Nascimento (2015, p. 62), ao refletir sobre filosofias africanas, aponta que “cada existente se relaciona com outros e só existe nessas relações, que são tensas e complexas”. O eu, assim, não é uma produção solitária, mas um efeito, um resultado dos encontros que se faz ao longo de uma vida.

Em uma das aulas no centro de convivência, duas propostas me auxiliam a vislumbrar esse deslocamento provocado pela circularidade. A primeira consiste em, coletivamente, criar com os corpos algumas formas como um quadrado, um círculo, um triângulo. Com o tempo, as formas vão se complexificando, como uma casa, por exemplo. Na primeira tentativa desse exercício, a turma não conseguiu produzir uma ação coletiva. Faltava escuta. Várias pessoas queriam ordenar, não havendo, assim, diálogo. Após duas ou três vezes, os/as jovens começaram a se escutar e a colaborar para a criação da forma proposta. Assim, conseguiram executar. Ao fim, quando questionados/as sobre o que tinham achado, diversos/as jovens apontaram para o fato de que a colaboração, o trabalho coletivo, tinha sido essencial para o desenvolvimento da atividade.

A outra atividade consistia em fazer uma roda e, de olhos fechados, contar de um até dez sem repetir nenhum número e sem que duas pessoas falassem ao mesmo tempo. Inicialmente, diversos/as jovens falavam juntos ou números eram repetidos. Isso os/as desconcentrava e, toda vez que alguém falava junto, mobilizava-se um burburinho na sala. Depois de cinco tentativas, pedi-lhes que escutassem uns aos outros, respirassem e dessem tempo à atividade. Assim, foram se acalmando e aguardando o tempo da própria atividade. Fomos, aos poucos, chegando mais perto

de dez. Ao fim, falaram que, de fato, escutar e aguardar foi uma estratégia para que conseguissem criar um espaço coletivo.

Edilaine Ricardo Machado (2024) define a circularidade a partir dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Assim, mais do que uma simples organização em roda, a circularidade aponta para um "princípio dinamizador da Energia Vital/Axé" (Machado, 2024, p. 116). Para além da forma circular da maioria das atividades analisadas até aqui e das que seguirão, há o ato de circular o protagonismo, coletivizando, assim, o seu lugar. Circularidade, nesse sentido, como um princípio que traz movimento para as práticas; movimento este que não centra, não divide e não hierarquiza as relações. Pelo contrário, mantém-nas em constante produção e é baseada em uma profunda necessidade de colaboração de todos e todas que compõem o grupo, visto que "o que circula na roda, constitui o que orbita entre as pessoas que compõem a roda, em cada uma dessas pessoas e em todas elas" (Machado, 2024, p. 129).

Na circularidade, essa dimensão do tempo anteriormente citada me parece essencial. O tempo não como algo que cronologicamente passa, mas, como afirma Leda Maria Martins (2021, p. 21), como instância que funda o ser. É nos movimentos do tempo que o ser é fundado no próprio tempo como temporalidade: "antes de uma cronologia, o tempo é uma ontologia, uma paisagem habitada pelas infâncias do corpo, uma andança anterior à progressão, um modo de predispor os seres no cosmos. O tempo inaugura os seres no próprio tempo e os inscreve em suas rítmicas cinesias" (Martins, 2021, p. 21). Ou seja, nas duas últimas cenas, é quando se subverte o desejo de chegar ao fim da atividade para o desejo de experienciar a própria realização que o tempo inscreve num saber construído no coletivo. A seguir, mais uma cena para aprofundar tal argumento:

A professora Camila propõe uma atividade que envolve atenção e espacialidade. Os/as estudantes precisam andar pelo espaço, ocupando-o de forma equilibrada e, ao mesmo tempo, observarem-se uns aos outros: como estão vestidos? Estão com algum acessório? Como está o cabelo? etc. Em determinado momento, ela diz: 'todos parados, olhos fechados'. Os estudantes param e fecham os olhos. A professora dá três segundos de silêncio antes de perguntar: 'quem está usando tênis preto?'. Os estudantes começam a responder, ainda de olhos fechados. Se a resposta não engloba todas as pessoas que têm a característica que a professora perguntou, ela diz: 'só esses? ou tem mais alguém?', até que todos e todas sejam citados/as. Percebo que, a cada vez que retornam a caminhar, os/as estudantes passam a ter mais atenção uns aos outros, uma atenção não mais orientada por uma lógica de acerto ou competição, mas por um interesse em perceber, de fato, no presente, como o/a outro/a colega está (Caderno de campo do pesquisador. Aula da professora Camila. [2/2025).

O comando da professora, de pedir que todos fiquem parados e de olhos fechados, para assim solicitar que digam quem está com determinadas características, faz com que os/as estudantes adensem sua presença no tempo: aqui, não mais correr para o próximo comando, mas viver a duração da atividade, permitindo que o tempo os/as atravesse e os/as funde coletivamente numa observação atenta e curiosa ao coletivo e a si mesmos/as. O tempo passa a ser um elemento fundante da relação estabelecida nessa atividade. Um exercício de presença que não se ancora num olhar para dentro, simplesmente, mas cria uma ponte entre dentro e meio ou, como diz Eleonora Fabião (2010, p. 322), constitui uma relação que seja o “presente no presente”, ou ainda, a experiência de um corpo “cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio; é o corpo da sensorialidade aberta e conectiva” (Fabião, 2010, p. 322).

A partir do campo, percebo que a subversão da individualidade como organizadora das relações, portanto, é um caminho. Essa subversão acontece como uma outra lógica de condução que passa a encaminhar as aulas: a circularidade. Como dito anteriormente, não apenas formar círculos ou rodas, mas fazer com que o protagonismo, a parceria e as relações não sejam centradas em uma pessoa nem disputadas para manter um lugar de superioridade, e sim que sejam coletivamente produzidos, criando um espaço em que, mesmo que momentaneamente, o interesse não esteja no ponto de chegada, mas no gesto de saborear os passos do caminho. Um espaço em que, a partir da circularidade, acontece a “integração das partes com o todo” (Petit, 2015, p. 92).

Passemos, pois, a tal articulação a partir de uma cena.

Quando cheguei à aula do professor Rafael, os estudantes estavam separados em seus grupos. A maioria das crianças brancas estava junta. Entretanto, a interação se modificou quando o professor iniciou o aquecimento: em círculo, começaram os alongamentos. Nesse momento, um estudante passou a auxiliar o outro. De forma coletiva, a turma realizou as contagens de tempo em cada alongamento. O momento central, contudo, foi um jogo de contagem. Sem combinação prévia, a turma deveria contar de um até quinze, sem repetir números e sem que duas pessoas falassem simultaneamente. Inicialmente, percebi a ausência de uma escuta imediata do coletivo; no entanto, com o tempo, ao perceberem que precisavam escutar o outro para que o jogo avançasse, os estudantes passaram a esperar e a perceber o movimento do grupo. Foi nesse processo que o desejo coletivo de realizar a atividade produziu um certo acordo tácito entre a turma, o qual aponta para a compreensão de que, individualmente, não conseguiriam chegar ao fim da proposta (Caderno de campo do pesquisador. Aula do professor Rafael. [2/2025]).

O acordo tácito que destaco na cena aponta para a ideia defendida por Sandra Petit (2015), a respeito da circularidade como um modo de integração entre as partes e o todo. Para Petit (2015), a circularidade é um princípio fundado no sentido da experiência de um continuum e na produção de uma fluência. Acredito que, na cena descrita, tal experiência se dá a partir do momento em que os/as estudantes se lançam à escuta do coletivo. É nesse momento que o jogo passa de um desejo de falar para um desejo de escutar e esperar o momento oportuno para dizer. Nessa relação que se cria, o que circula são, ainda, momentos de agir que só fazem sentido com o agir e a escuta dos outros.

Esse mesmo princípio de circularidade pode ser observado em uma cena protagonizada pelo professor Gabriel, em que a organização da atividade cria, progressivamente, condições para que os/as estudantes se coloquem em relação. Narro-a a seguir:

A turma estava trabalhando na confecção de mamulengos. Como na sala não há carteiras, o professor divide a turma em pequenos grupos sentados em círculo para que dividam o material. Depois de um tempo de trabalho, alguns estudantes solicitam ao professor mais cola, outros mais papel. O professor incentiva que eles busquem junto a outros grupos: 'vejam se alguém de outro grupo não tem sobrando. Aí, se não tiver, eu forneço mais'. Nisso, os grupos, antes bem delimitados, começam a dialogar entre si, cambiando os materiais que necessitam. Isso se expande e, além do material, após um tempo, diferentes grupos, coletivamente, começam a conversar sobre os seus mamulengos, pedindo opiniões e ajuda mútua (Caderno de campo do pesquisador. Aula do professor Gabriel. [2/2025]).

O que a cena evidencia é justamente esse movimento de expansão da circularidade: o que começa como uma troca de materiais entre grupos delimitados vai, gradualmente, tornando-se uma rede de colaboração, de opiniões e ajuda mútua. A circularidade, portanto, diz respeito à circulação coletiva de protagonismo e agência. Tal circulação aponta para uma necessidade fundamental de relação com o outro: é necessária tanto a ação quanto a espera para que o coletivo caminhe. Nessa acepção, não há uma participação melhor ou pior, nem um espaço de protagonismo solitário: necessita-se do outro para que uma prática aconteça. Há, portanto, no exercício da circularidade, no processo, uma relação fundada na necessidade do outro.

Necessitar do outro e afirmar toda participação como necessária para o desenvolvimento da aula pode ser, inclusive, um caminho para o encorajamento da participação dos/as estudantes. A professora Beatriz dá um bom exemplo disso:

Eu comecei a fazer um jogo de dança com eles que era o seguinte: colocava a música, fazia a roda e fazia um gesto para todo mundo imitar. Todo mundo faz isso. Aí eu passava para outra pessoa: agora todo mundo imitando fulano. Aí eu dançava e todo mundo imitava; agora todo mundo imitando ciclano. Todo mundo da roda cria, porque não pode faltar ninguém, senão eles ficam tristes também (Caderno de campo do pesquisador. Entrevista com a professora Beatriz. [2/2024]).

Quando a professora afirma que, em roda, na atividade, todos precisam fazer, senão ficam tristes, ela aponta para o desejo de participação dos/as estudantes. O que me chama a atenção na fala da professora é como a atividade funciona: os/as estudantes, além de propor, também precisam repetir o gesto do/a colega. Assim, há um compartilhamento e um pertencimento produzidos. Há o ato de protagonizar, mas também de acolher a proposta do colega. Circula-se, assim, um protagonismo compartilhado. Na cena, o protagonismo compartilhado reforça a ideia de necessidade do outro, do coletivo, para que seja possível produzir algo em teatro.

Além disso, é nesse compartilhamento que a ideia de competitividade, tão importante para a sociedade neoliberal e, consequentemente, para a continuidade do exercício da branquitude, dá lugar à cooperatividade. Percebo esse movimento a partir de um jogo proposto pelo professor Daniel, com vemos na transcrição a seguir.

O professor Daniel propôs o jogo do 'isso não é; é tal coisa', que consiste em escolher um objeto e trocar sua funcionalidade, acumulando, a cada participante, novas funcionalidades. Para exemplificar: pega-se uma caneta e diz-se 'isso não é uma caneta, é um foguete'. A próxima pessoa, por sua vez, retoma e continua: 'isso não é uma caneta, tampouco um foguete. Isso é uma sereia'. E assim por diante. Já no começo da atividade, diversos estudantes se queixaram: 'eu não vou conseguir!', 'isso é muito difícil'. Ao escutar as queixas, o professor Daniel, calmamente, respondeu: 'calma, gente. Vocês tentam até onde conseguirem. Se não se lembrarem de alguma, a gente [aponta com o dedo para a roda] ajuda e aí vocês continuam. Não é uma atividade de competição, a gente está aqui para se ajudar'. Ao longo da atividade, percebi que ajudar o/a colega causava uma mobilização coletiva: além de ficarem atentos ao que acontecia ao longo do exercício, quando alguém não se recordava de alguma das alterações, toda a roda se colocava à disposição para auxiliar (Caderno de campo do pesquisador. Aula do professor Daniel. [2/2025]).

Na hora do intervalo, pergunto ao professor qual o objetivo do jogo. Ele me diz que é trabalhar a atenção e o foco. Pergunto, então, por qual motivo fez essa decisão pedagógica de que todos/as os/as estudantes poderiam colaborar caso alguém se esquecesse. O professor me responde com o que, hoje, compreendo como um dos princípios da circularidade: 'é que coletivamente funciona melhor. É como eu disse, não é sobre competição, é sobre a colaboração. E aí eu vejo que, ao longo das aulas, quando eles sabem que podem fazer juntos, eles [os estudantes] se jogam mais, ficam mais presentes, participam mais mesmo' (Caderno de campo do pesquisador. Conversa com o professor Daniel. [2/2025]).

Se o dispositivo de branquitude produz um modo de convivência pautado na hierarquização, na competição e na produção de protagonismo individual baseado no apagamento do outro (Schucman, 2014; Cardoso, 2010), a contraconduta baseada na circularidade propõe uma convivência comunitária, em que o protagonismo é produzido como coletividade, e em que o outro é visto não como uma ameaça, mas como uma parceria necessária para o bom desenvolvimento da atividade. A fala do professor Daniel me aponta, ainda, para outro fator da circularidade: a disposição em participar, em estar presente.

Enquanto o dispositivo de branquitude opera na exclusão da diferença, a circularidade, como princípio de contraconduta, aposta na diferença como elemento essencial para a existência da relação. Quando percebem, tanto na cena quanto na fala do professor Daniel, que sua presença e participação são importantes, os/as estudantes fazem questão de estar juntos e, nas palavras do professor, “se jogam mais, ficam mais presentes”. Algo da hierarquia produzida pelo exercício da branquitude, mesmo que momentaneamente, desfaz-se. Retorna-se aí a uma possibilidade convivial em teatro. Convívio baseado não na exclusão da diferença, mas tendo-a como princípio socializante. Assim, como afirma Leyva (2025, p. 14),

> [...] a celebração da alteridade em um ambiente de ensino teatral só tem sentido, seguindo as palavras de Escusa, se ela se abrir para a questão central do nosso tempo: a da partilha, do comum e da abertura para o mundo. Trabalhar nossa humanidade implica imaginar uma política do ser humano que seja, fundamentalmente, uma política do semelhante, mas num contexto em que o que partilhamos em conjunto sejam as diferenças. E são elas que precisamos, paradoxalmente, pôr em comum [...] através dos jogos e do ensino do teatro.

Talvez aí haja uma contraconduta que devolve às práticas cênicas uma de suas capacidades conviviais. A circularidade possibilita, do meu ponto de vista, a introdução da alteridade nas relações.

> Ao entrar em relação com o parceiro de jogo, propondo ações e respondendo simultaneamente às ações do outro, construindo assim fisicamente uma ficção partilhada com as pessoas na plateia, o participante cresce, amplia sua percepção do outro e do ambiente, aprende como se dá a significação no teatro (Pupo, 2015, p. 39).

A circularidade, assim, retorna à prática teatral a possibilidade de relação, em que é premente necessariamente topar, aceitar a proposta do outro e vice-versa para

que haja, de fato, jogo e criação. Desse modo, como aponta Monteiro (2024), essa criação desestabiliza a hierarquia e o protagonismo centrado no indivíduo, permitindo ao artista-performer “viver uma multidão de relações com o mundo” (Monteiro, 2024, p. 4).

Penso, a partir dessas cenas, na filosofia ética de Ubuntu, que, em tradução, significa “eu sou porque nós somos”. Se a branquitude fortalece práticas que seguem a lógica do “eu sou porque não sou você” ou, para retomar Carneiro, “eu sou porque você não é”, essa expressão bantu aponta para um outro tipo de relação. Para ser, segundo essa expressão, preciso necessariamente do outro e que ele seja radicalmente diferente. É no encontro, na troca que dois fazem, que um pode vir a ser. É preciso do coletivo, pois, como afirma Wanderson Flor do Nascimento (2016, p. 236), “ubuntu expressa-se como um processo no qual os elementos relacionados são produtos desta mesma relação e inexoravelmente dependentes dela. Poderíamos, ainda, dizer que não há elementos isolados fora das relações dinâmicas: apenas em relação é que algo existe”.

Isso se expressa nas práticas analisadas quando, em vez de fortalecer um Eu solitário, os postos de individualidade e protagonismo são deslocados para uma construção coletiva, para uma circulação de poder/saber que não se finca em uma hierarquização, mas em um compartilhamento de focos e de visibilidade.

Neste capítulo argumentei que o dispositivo de branquitude, tal como operado nos contextos pedagógicos analisados, não se mantém apenas por imposições explícitas de poder, mas pela regulação cotidiana dos modos de condução, isto é, pela gestão diferencial de como os corpos podem agir, aparecer e se relacionar em cena. Nesse sentido, mais do que buscar formas de ruptura total, a análise voltou-se para a identificação de contracondutas situadas, entendidas, a partir de Michel Foucault, como micropráticas que tensionam os regimes de condução ao instaurar variações no modo de ser conduzido e de conduzir a si.

Ao tomar a performance como lente analítica, em diálogo com Diana Taylor, o capítulo desloca a compreensão dessas contracondutas para o plano das práticas incorporadas, enfatizando seus aspectos temporais, relacionais e corporais. Não se trata, portanto, de identificar atos conscientes de resistência, mas de analisar modulações performativas que, no interior das próprias práticas pedagógicas, produzem zonas instáveis de negociação com o dispositivo de branquitude. Essas

modulações não suspendem o poder, mas o desviam, rearticulando, ainda que de modo contingente, as condições de participação e agência.

A partir do campo, foram identificados três princípios analíticos de contraconduta – ginga, abandono e circularidade – que não operam como categorias fixas, mas como operadores de leitura das variações nas formas de condução. A ginga evidencia uma gestão estratégica da exposição, em que a espera, a escuta e o não-agir constituem modos de produzir presença sem total captura, instaurando uma temporalidade própria diante das demandas da cena pedagógica. O abandono, por sua vez, incide sobre a posição docente ao tensionar a centralidade do comando, não como abdicação da responsabilidade pedagógica, mas como redistribuição situada da autoridade, abrindo espaço para que outras vozes e decisões componham o processo. A circularidade, por sua vez, atua na reorganização das relações entre os participantes, deslocando, ainda que momentaneamente, a lógica individualizante que sustenta a branquitude e instaurando formas de atenção e construção coletiva que exigem a consideração efetiva do outro.

Importa ressaltar, contudo, que tais princípios não configuram soluções estáveis nem garantem a superação das assimetrias raciais. Ao contrário, operam em um campo de forças em que a captura pelo dispositivo é sempre iminente. Nesse sentido, as contracondutas analisadas devem ser compreendidas como práticas precárias, ambíguas e contingentes, que tanto podem abrir brechas de agência quanto serem reabsorvidas pelas dinâmicas que procuram tensionar.

Assim, mais do que propor um modelo de prática antirracista, o capítulo sugere que a transformação dos modos de relação com a branquitude passa por uma atenção às microdinâmicas do cotidiano pedagógico, às hesitações, aos desvios, às recusas e às reconfigurações que, ao modularem os regimes de condução, tornam possível experimentar outras formas de estar em relação. Trata-se, portanto, menos de alcançar um *fora* do dispositivo e mais de operar em suas fissuras, reconhecendo que é nesse terreno instável que se produzem, ainda que provisoriamente, outras possibilidades de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU ENTRE PERFORMANCES DE BRANQUITUDE E CONTRACONDUTA: UM *JOGO* DE FORÇAS

É chegada a hora de finalizar. Peço licença a você que me leu até aqui para uma pequena digressão. Aqui, junto à tese, finalizo uma caminhada de dez anos na Universidade de Brasília. Eu não imaginava que seria tão complexo finalizar, até mais do que iniciar. O início, mesmo com toda a burocracia e trâmites do processo seletivo, que fiz em meio à finalização do Mestrado, por mais denso que fosse, ainda abria para uma possibilidade segura: continuar o processo formativo.

Chegar à finalização da tese, entretanto, me coloca de frente com a incerteza. O que acontecerá após a defesa? Muitos são os caminhos e tenho algumas projeções como desejo. Porém, o lugar da incerteza me desperta um medo. Medo esse que, em diversos momentos, tornou difícil a finalização. Mas aqui cheguei. Que alegria ter conseguido sustentar a grande coragem que uma tese exige para nascer.

Para chegar até aqui, parti de uma pergunta simples, mas, a meu ver, provocativa: como a branquitude é operacionalizada e operacionaliza práticas em aulas de Teatro?

Eu havia percebido que, como dito na introdução, no campo da Pedagogia do Teatro muitos trabalhos não tomam as questões raciais como mote de análise e, aqueles que tomam, centram-se de maneira muito competente ao que se propõe: o trabalho sobre o racismo e o antirracismo. Assim, noto a lacuna voltada à implicação de pessoas e práticas brancas na compreensão de seu papel e posição na produção do racismo e, também, na luta antirracista.

Elenquei, a partir disso, quatro objetivos específicos: a) analisar como se dão as interações pedagógicas produzidas entre professores/as e estudantes e entre os/as próprios/as estudantes; b) observar as escolhas metodológicas para a produção das aulas em relação às questões étnico-raciais; c) compreender os efeitos dessas escolhas nos modos pelos quais os/as estudantes se relacionam com as práticas propostas; e, por fim, d) investigar possíveis resistências à operação da branquitude.

Defendi como tese central que o dispositivo de branquitude é operacionalizado nas aulas de Teatro da Educação Básica a partir de Performances de Branquitude, sendo essas práticas reiteradas em “atos de transferência” (Taylor, 2013; 2023), que produzem os caminhos nos quais a branquitude pode operar, visto que é

continuamente ensaiada, repetida e restaurada em performances cotidianas que, por vezes, tomam-se como habituais.

Compreendi que sua interrupção também depende da criação de outras performances, outros repertórios corporais, outras formas de escuta, de cuidado e de relação. Trata-se de práticas que envolvem a compreensão e o posicionamento de sujeitos brancos a respeito de seu lugar na organização racializada da sociedade. É aí que encontro, nas práticas de contraconduta, formas capazes de produzir descapturações, redistribuir a agência e abrir espaço para outras éticas da criação e da convivência.

Desde o início da pesquisa compreendi que precisava orquestrar uma metodologia que me permitisse lidar com a singularidade do campo. Precisava de uma metodologia que sustentasse o caráter processual e corporal do fazer teatral em espaços de ensino, não como um apêndice, mas como lócus da produção de conhecimento. Por esse motivo, inspirei-me na arqueogenealogia foucaultiana (Foucault, 2013; 2014b) e nas proposições metodológicas dos Estudos da Performance (Schechner, 2006; Taylor, 2013). Os dois caminhos me permitiram lidar com a pesquisa a partir de uma compreensão da realidade como efeito de uma prática, de embates de relação de poder que são constantemente elaboradas e disputadas. Assim, esses caminhos me auxiliaram a desnaturalizar o próprio fazer teatral em ambientes de ensino.

A ideia inicial para dar cabo da organização metodológica era realizar dez entrevistas semiestruturadas e acompanhar duas aulas de cada professor/a entrevistado/a. Além disso, tive o interesse de que fossem apenas professores/as autodeclarados/as brancos/as, efetivos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e atuantes em Escolas Parque. Assim, pensei que conseguiria garantir uma continuidade consistente para a pesquisa.

Realizei, contudo, quatro entrevistas semiestruturadas com professoras autodeclaradas brancas, como piloto da pesquisa. Consegui, então, averiguar se os objetivos e métodos propostos faziam sentido até aquele momento da pesquisa. O material das entrevistas foi analisado e gerou o conteúdo para a qualificação desta tese.

Entretanto, após a qualificação, a partir de apontamentos da banca, aprofundamento teórico e algumas intercorrências com o campo, percebi que me manter na limitação de professores/as brancos/as e Escolas Parque talvez inviabilizasse o desenvolvimento da pesquisa. Isso por notar que, ao focar na análise

de professores/as, eu não conseguiria compreender com densidade as dinâmicas relacionais que envolvem a outra parte da sala de aula, que são os/as estudantes, e, ainda, por não ter conseguido anuência de todas as escolas nas quais me interessava realizar a pesquisa.

Desse modo, a fim de realizar uma segunda etapa do campo que desse insumos mais robustos para o alcance dos objetivos da pesquisa, ampliei o escopo para professores/as brancos/as e não-brancos/as, além de buscar por outras escolas que não somente as escolas Parque. Acompanhei, então, três escolas: duas escolas parque (Escola Parque 210/211 Norte e Escola Parque 308 Sul), além de uma Escola Classe (Escola Classe 01 do Guará).

Para o desenvolvimento dessa segunda etapa do campo, acompanhei duas aulas de cada professor/a, totalizando dez aulas acompanhadas como descrito na introdução. Foram realizadas, ainda nesse período, conversas informais com cada um/a. Além disso, voltei à análise para minhas próprias práticas pedagógicas, colocando-me também como sujeito de pesquisa. Todo esse processo foi registrado em cadernos de campo que foram, posteriormente, transcritos para documentos Word.

Como resultado das análises, percebi a operação de quatro eixos organizadores: discurso, imagem, gesto e contraconduta. Cada eixo orientou um capítulo da tese, mobilizando a execução dos objetivos específicos.

Foi a partir da organização dos resultados que consegui chegar ao argumento central, anteriormente descrito. Apresento a seguir um quadro em que apresento cada objetivo e as evidências de consecução, a partir dos eixos organizadores:

Objetivo Específico	Evidências de consecução
i. Analisar como se dão as interações pedagógicas produzidas entre professores/as e estudantes e entre os/as próprios/as estudantes	Este objetivo atravessa os quatro capítulos da tese. No Capítulo 1, as falas das professoras Helena, Beatriz e Luísa revelam como os enunciados do discurso pedagógico-racializante estruturam as relações em aula, impondo aos/às estudantes negros/as a incorporação de uma matriz epistêmica branca como condição de participação legítima. No Capítulo 2, as interações entre estudantes evidenciam como as imagens produzidas coletivamente – nos desenhos, nas escolhas de personagens, nas improvisações – operam o epistemicídio e as profecias autorrealizadoras sem que haja necessidade de enunciação verbal. No Capítulo 3, as interações entre crianças brancas e negras são analisadas a partir dos gestos de assepsia e de cuidado assimétrico, revelando como o privilégio branco é sustentado nas micropráticas cotidianas. No Capítulo 4, as dinâmicas de ginga entre estudantes negros e as práticas de cocriação entre professoras/es e estudantes mostram como as interações pedagógicas também podem ser espaços de tensionamento do dispositivo.

ii. Observar as escolhas metodológicas para a produção das aulas em relação às questões étnico-raciais	No Capítulo 1, demonstra-se como metodologias hegemônicas, ancoradas em referenciais euro-estadunidenses – como os jogos teatrais de Spolin e o sistema de Stanislávski –, operam o discurso pedagógico-racializante ao naturalizar uma matriz epistêmica branca como universal. No Capítulo 2, atividades de autorretrato, criação de personagens e improvisação são analisadas como produtoras de imagens racializadas que fazem existir em ato as hierarquias do dispositivo de branquitude. No Capítulo 3, a distribuição de papéis, a gestão da avaliação e a organização espacial das aulas são examinadas como escolhas metodológicas que reproduzem gestos performativos da branquitude. No Capítulo 4, jogos cooperativos, rodas e propostas de cocriação dramatúrgica emergem como escolhas metodológicas que ativam os princípios de abandono e circularidade, tensionando a lógica hierárquica e individualizante do dispositivo.
iii. Compreender os efeitos dessas escolhas nos modos pelos quais os/as estudantes se relacionam com as práticas propostas	Os efeitos das escolhas metodológicas sobre os/as estudantes são analisados com maior densidade nos Capítulos 2, 3 e 4. No Capítulo 2, estudantes negros demonstram dificuldade em se reconhecer como belos ou importantes durante os ensaios, embranquecem protagonistas em seus desenhos e resistem a se identificar com personagens negros – evidenciando os efeitos do epistemicídio e das profecias autorrealizadoras sobre a autoimagem e a participação. No Capítulo 3, demonstra-se que os gestos performativos da branquitude produzem uma cisão entre esquema corporal e autoimagem nas crianças negras, ao mesmo tempo que as crianças brancas naturalizam o protagonismo como direito próprio. No Capítulo 4, quando as escolhas metodológicas incorporam os princípios de abandono e circularidade, os/as estudantes ampliam sua participação, exercem agência sobre o processo criativo e produzem narrativas sobre si e sobre suas relações com a escola.
iv. Investigar possíveis resistências à operação da branquitude	Este objetivo é desenvolvido centralmente no Capítulo 4, mas encontra antecipações nos capítulos anteriores. A ginga é identificada como uma estratégia incorporada de descapturação e agência praticada por estudantes negros, que regulam sua própria exposição no espaço da aula como modo de não serem totalmente capturados pelo dispositivo. O abandono emerge nas práticas das professoras Marina e Helena como gesto docente de renúncia ao domínio unilateral do saber, criando condições para a cocriação e para a circulação da voz pedagógica. A circularidade é identificada nos jogos cooperativos dos professores Daniel e Rafael como reorganização coletiva do protagonismo, que tensiona a lógica individualizante e competitiva da branquitude. Os três princípios são compreendidos como performances de contraconduta situadas, precárias e contingentes – que não suspendem o dispositivo, mas produzem zonas instáveis de negociação com suas hierarquias.

Quadro 3 – Objetivos da tese e evidências de consecução.
Fonte: Elaboração do pesquisador (2026).

No primeiro capítulo, dediquei-me à construção das condições históricas e discursivas que possibilitam a operacionalização da branquitude no ensino de Teatro. A partir da articulação entre a análise foucaultiana do discurso e os estudos sobre racialidade e branquitude, argumentei que as práticas pedagógicas são atravessadas por um discurso pedagógico-racializante que organiza modos de ensinar, aprender e criar, produzindo a universalização da experiência branca e regulando as possibilidades de existência dos sujeitos racializados. Ao evidenciar o caráter histórico e produtivo desse dispositivo, estabeleci nesse capítulo as bases teóricas para

compreender a branquitude como um dispositivo de poder que atua na constituição das práticas cênico-pedagógicas.

No segundo capítulo, por sua vez, aprofundei a investigação ao voltar-me para a dimensão imagética das práticas cênico-pedagógicas, compreendendo as imagens produzidas nas aulas de Teatro como acontecimentos performativos que participam da produção da racialidade. Em diálogo com os estudos da performance, argumentei que as imagens não apenas representam o mundo, mas constituem formas de conhecimento e de produção de sentidos que atualizam repertórios históricos sobre os corpos e suas possibilidades de existência. Ao analisar o corpo como episteme e a cena como espaço de circulação e restauração de imagens, demonstrei que as práticas teatrais operam como atos de transferência, por meio dos quais a colonialidade do imaginário é continuamente reiterada ou tensionada. Com isso, ampliei a compreensão do discurso pedagógico-racializante, evidenciando que a produção da branquitude também se realiza nas materialidades poético-visuais produzidas nas relações entre os corpos que organizam o fazer cênico escolar.

No terceiro capítulo, voltei-me para a análise da dimensão performativa dos gestos produzidos pelas performances da branquitude, compreendidos como práticas cotidianas e corporais que atualizam e materializam o discurso pedagógico-racializante nas aulas de Teatro. A partir da reconstrução dos registros de campo, argumentei que a branquitude opera por uma série de gestos, olhares, silêncios, distribuições do cuidado, escolhas estéticas e modos de organização da cena que produzem e reafirmam hierarquias raciais. Ao evidenciar que esses gestos constituem atos performativos capazes de fabricar imagens, afetos e posições de sujeito, demonstro que a racialidade se produz na dimensão ordinária das relações pedagógicas, tornando visíveis mecanismos frequentemente naturalizados e contribuindo para compreender como o dispositivo de branquitude se atualiza por meio das práticas corporais e relacionais que atravessam o cotidiano do ensino de Teatro.

Por fim, no quarto capítulo, desloquei o foco analítico para as possibilidades de resistência produzidas no interior das próprias práticas pedagógicas. A partir das categorias de ginga, abandono e circularidade, compreendidas como performances de contraconduta, argumentei que estudantes e professores/as elaboram modos de agir capazes de produzir descapturações e enfraquecer, ainda que provisoriamente, a captura exercida pelo dispositivo de branquitude. Ao compreender a resistência não

apenas como enfrentamento, mas como criação de outras formas de presença, de escuta, de cooperação e de produção coletiva da cena, amplio nesse capítulo o horizonte político da pesquisa e demonstro que as mesmas práticas em que se restauram repertórios racializantes podem também tornar-se espaços de invenção de outras éticas da criação e da convivência.

Dessa forma, o percurso desenvolvido ao longo da tese conduz à compreensão de que o ensino de Teatro pode constituir simultaneamente um espaço de atualização da branquitude e um campo de emergência de performances capazes de imaginar e ensaiar outras formas de vida.

Ao longo da investigação, busquei demonstrar que a branquitude, no contexto das aulas de Teatro da Educação Básica, não opera apenas como uma posição identitária, um lugar de privilégio ou um constructo abstrato de poder. Uma das principais contribuições conceituais desta tese consiste em compreender a branquitude como um dispositivo de poder/saber que se atualiza por meio de performances, isto é, por um conjunto de atos reiterados que organizam modos de ver, sentir, agir e relacionar-se no cotidiano de aulas de Teatro.

Desse modo, a noção de *performances de branquitude* constitui uma categoria analítica produzida por esta pesquisa, capaz de explicar como o dispositivo de branquitude se materializa nas práticas cênico-pedagógicas por meio de atos de transferência que produzem imagens, afetos, protagonismos e modos de existência.

Essa formulação desloca a análise da excepcionalidade dos episódios de discriminação para os mecanismos ordinários pelos quais a racialidade é continuamente produzida nas práticas pedagógicas. Ao aproximar os estudos da branquitude dos estudos da performance, argumentei ao longo da pesquisa que as performances de branquitude funcionam como atos de transferência, transmitindo repertórios, valores, hierarquias e expectativas que atravessam corpos, imagens e relações sem depender, necessariamente, de uma intenção consciente de seus agentes. É por meio dessa repetição incorporada que a branquitude preserva sua condição de transparência e universalidade, naturalizando posições de protagonismo, autoridade e legitimidade para sujeitos brancos.

Nesse sentido, evidenciei, a partir das análises realizadas, que o discurso pedagógico-racializante não se limita às prescrições curriculares ou aos atos de fala produzidos em sala de aula. Ele é continuamente atualizado pelas relações corporalmente mediadas que atravessam a distribuição de personagens, os jogos

teatrais, as improvisações, as escolhas estéticas, as relações de cuidado, as formas de escuta e os modos de condução das atividades pedagógicas. Assim, as práticas cênicas, longe de constituírem um espaço neutro ou exterior às relações raciais, participam ativamente da produção e da circulação do dispositivo que regula quem pode ocupar determinados lugares de fala, de criação, de protagonismo ou de invisibilidade.

Ao compreender essas performances como atos de transferência, tornei possível reconhecer que elas produzem efeitos efetivos sobre a experiência escolar. Não apenas reiteram imaginários historicamente constituídos acerca dos sujeitos racializados, mas fabricam imagens, distribuem afetos, legitimam protagonismos e delimitam possibilidades de existência. Em outras palavras, as performances de branquitude não apenas representam uma ordem racial preexistente; elas a produzem e a renovam continuamente, fazendo da aula de Teatro um espaço possível para a atualização do dispositivo de branquitude.

Ao tornar visíveis esses processos, busquei com esta tese contribuir para uma compreensão da branquitude como um fenômeno performativo, cuja força reside na capacidade de produzir realidade por meio da repetição de repertórios incorporados e, por isso mesmo, cuja transformação depende da invenção de outros repertórios, outras performances e outras formas de relação no interior das práticas pedagógicas.

Para além das contribuições conceituais, compreendo que a pesquisa em tela também propõe um deslocamento metodológico para os estudos sobre branquitude e ensino de Teatro. A articulação entre a análise foucaultiana do discurso, os Estudos da Performance, as narrativas de campo, as entrevistas com docentes, a reconstrução de cenas vividas e minhas próprias experiências docentes constituiu uma estratégia investigativa capaz de apreender a operacionalização da branquitude em sua dimensão cotidiana, relacional e incorporada.

Ao invés de privilegiar apenas os ditos explicitamente formulados ou os acontecimentos reconhecidos como episódios de discriminação racial, a pesquisa voltou-se para aquilo que normalmente permanece nas margens da análise: os gestos, as hesitações, os silêncios, as distribuições desiguais do cuidado, as escolhas aparentemente banais de personagens, os deslocamentos corporais, os ritmos de entrada e saída dos jogos teatrais, os modos de olhar, escutar e ocupar o espaço cênico. São precisamente essas pequenas ações, frequentemente tomadas como

espontâneas ou irrelevantes, que revelam a operacionalidade do dispositivo de branquitude em funcionamento.

A aproximação entre a análise foucaultiana do discurso e os Estudos da Performance mostrou-se, a meu ver, particularmente fecunda ao permitir compreender que os discursos não se limitam à linguagem verbal, mas são continuamente produzidos e atualizados por práticas corporais, imagens, gestos e modos de relação. A cena teatral, nesse sentido, deixou de ocupar apenas o lugar de objeto de investigação para constituir-se como espaço privilegiado de produção de conhecimento, tornando visíveis os processos pelos quais a racialidade é performada, reiterada e disputada no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, uma das principais contribuições metodológicas desta tese consiste em tomar a cena como unidade de análise. As cenas reconstruídas ao longo da investigação não funcionam como exemplos ilustrativos destinados a confirmar argumentos previamente estabelecidos. Ao contrário, são compreendidas como acontecimentos performativos nos quais os discursos agem, os dispositivos operam, os repertórios são restaurados e as relações de poder se tornam inteligíveis em sua dimensão prática. É a partir das cenas que se evidencia a produção das performances de branquitude e é igualmente nelas que emergem as performances de contraconduta, permitindo observar, simultaneamente, os mecanismos de captura e as possibilidades de descapturação.

Assim, sustento com esta investigação que compreender a branquitude exige instrumentos metodológicos capazes de apreender sua dimensão performativa. Busquei ao longo do trabalho acompanhar os modos pelos quais o poder se corporifica nas práticas e, simultaneamente, reconhecer as brechas que nelas se abrem. Ao eleger a cena como espaço epistemológico e analítico, esta tese propõe uma forma de pesquisa que não apenas observa o fenômeno, mas o acompanha em sua produção, tornando possível compreender como as performances de branquitude se constituem e como, no interior das próprias práticas cênico-pedagógicas, emergem performances de contraconduta capazes de redistribuir a agência, deslocar os regimes de visibilidade e inventar outras formas de ensinar, criar e existir.

As contribuições para o ensino de Teatro decorrem, a meu ver, diretamente da compreensão de que as práticas pedagógicas não se desenvolvem em um espaço exterior às relações de poder, mas moldam um dos lugares privilegiados de sua produção e atualização. Ao analisar as aulas de Teatro a partir das categorias de

dispositivo de branquitude, performances de branquitude e discurso pedagógico-racializante, evidenciei que a racialidade atravessa constitutivamente os processos de ensino e criação cênica, produzindo efeitos sobre os modos de participação, sobre a distribuição dos protagonismos e sobre as possibilidades de existência dos sujeitos no espaço escolar.

Entretanto, não proponho com a tese um protocolo de correção das condutas docentes nem um manual para a construção de uma pedagogia antirracista. O principal deslocamento consiste em afirmar que as próprias práticas cênicas, por sua natureza relacional, improvisacional e coletiva, carregam em si a possibilidade de produzir interrupções, deslocamentos e reconfigurações dos regimes de poder que as atravessam. O teatro não aparece, portanto, como um espaço naturalmente emancipador, mas como um campo de disputas no qual tanto se restauram repertórios racializantes quanto se podem inventar outras formas de relação.

Acredito que as contribuições desta tese para o ensino de Teatro residem, portanto, menos na formulação de modelos de intervenção do que na abertura de um novo modo de compreender a própria prática pedagógica. Ao demonstrar que toda aula de Teatro é atravessada por disputas em torno da produção de imagens, afetos, protagonismos e formas de existência, a pesquisa convida professores e professoras a reconhecerem o caráter performativo de suas ações e escolhas pedagógicas e a perceberem que, no interior dos mesmos jogos, improvisações e processos criativos em que se reiteram repertórios racializantes, podem emergir performances de contraconduta capazes de redistribuir a agência, ampliar os espaços de criação coletiva e produzir outras formas de convivência.

Mais do que afirmar o Teatro como instrumento para combater o racismo, sustento com esta pesquisa que sua potência reside na capacidade de produzir experiências em que outros repertórios corporais, afetivos e relacionais possam ser ensaiados. Ao reconhecer e fortalecer essas experiências, o ensino de Teatro amplia sua dimensão estética, pedagógica e de dissenso para afirmar-se também como espaço de elaboração ética, de produção compartilhada de conhecimento e de experimentação de formas de convivência que desestabilizam os regimes de verdade produzidos pelo dispositivo de branquitude.

É nesse sentido que compreendo com esta tese a aula de Teatro como um espaço de disputa e também de invenção, atravessado por um jogo de forças que não se resolve, mas que se sustenta em permanente tensão. Se as performances de

branquitude se sustentam porque são continuamente restauradas nas práticas cotidianas, as performances de contraconduta demonstram que nenhum dispositivo é absoluto, pois, parafraseando Foucault, onde há captura, há também a possibilidade de seu reverso. Entre a captura e a criação, entre a repetição e a improvisação, entre a norma e a ginga, é justamente nesse jogo de forças que permanecem abertas as possibilidades de produzir outras cenas e, com elas, outras formas de ensinar, aprender e existir coletivamente.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Notas sobre o gesto. **Artefilosofia**, v. 3, n. 4, p. 9-14, 2008.

ALCÂNTARA, Celina Nunes de. Fala negra: um trabalho vocal para teatro como ato político. **Repertório Teatro & Dança**, Salvador, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia/UFBA, ano 21, n 30, p. 281-295, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/25057. Acesso em: 30 jan. 2026.

ALEXANDER, Bryant Keith. Pele negra/máscaras brancas: a sustentabilidade performativa da branquitude (com desculpas a Frantz Fanon). **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, p. e21303, 2021.

ALMADA, Sandra. **Damas negras**: sucesso, lutas, discriminação. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 1995.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Luciana Pires; NOGUERA, Renato. A escuta na pesquisa-ação: entrelaçando brincar e educação para as relações étnico-raciais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 76, p. 322-340, 2023.

ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Isael da Silva. Makunaimã: o papel do teatro-educação antirracista no Brasil. **Revista de educação pública**, Cuiabá), v. 33, p. 315-337, jan./dez. 2024.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites--século XIX. São Paulo: Annablume, 1987.

BEIGUELMAN, Gisele. **Políticas da Imagem**: vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In:* CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Psicologia Social do Racismo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

BENTO, Maria Aparecida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 16, p. 504-521, 2016.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O corpo das artes (cênicas) latinas ainda é razão e emoção! “Quando essa porra toda explodir, ai Eu quero é ver!”. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 22, p. 83-109, 2020.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BOGART, Anne. Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 12, p. 029-040, 2009.

BORGES, Rosane. **Imaginários emergentes e mulheres negras**: representação, visibilidade e formas de gestar o impossível. São Paulo: Editora Instante, 2025.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Editora José Olympio, 2019.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Autêntica Editora, 2010.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. Curitiba: Editora Appris, 2021.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). 2008. 227 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as críticas. *In:* MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 47, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

CARNEIRO, Sueli; LISBOA, Ana Paula; SCHUCMAN, Lia Vainer. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para a equidade racial. *In:* IBIRAPITINGA; SCHUCMAN, Lia. **Branquitude:** diálogos sobre racismo e antirracismo. São Paulo: Fósforo, 2023. p. 42-70.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARRERA, Fernanda. Raça e privilégios anunciados: ensaio sobre as sete manifestações da branquitude na publicidade brasileira. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação da Comunicação e da Cultura**, v. 22, n. 1, p. 6-28, 2020.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATELAN, Fernando Bueno; ANDRÉ, Carminda Mendes. Teatro na escola com ou sem partido sempre será político. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 236-245, 2019. DOI: 10.5965/141457 3101342019236. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index. php/urdimento/article/view/1414573101342019236. Acesso em: 1 jun. 2026.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 39-56, 2007.

CONCEIÇÃO, Thiago Pirajira. **Afrotempos**: criação, deslocamentos e produção de vida nas artes da cena. 2023. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

CONCEIÇÃO, Thiago Pirajira. Afrotempos: criação e deslocamentos em Mesa Farta, do grupo Pretagô (Porto Alegre, Brasil). **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. e131511, 2024.

CORADESQUI, Glauber. **Experiência e mediação de espetáculos**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2018.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle. *In:* DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Editora 34, 2016. p. 22-31.

DENSON, Shane. From sublime awe to abject cringe: on the embodied processing of AI art. **Journal of Visual Culture**, v. 22, n. 2, p. 146-175, 2024.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**. São Paulo: Hucitec, 2017.

DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. **Revista ECO-Pós**, v. 21, n. 3, p. 35-57, 2018.

DIANGELO, Robin; BENTO, Cida; AMPARO, Thiago. O branco na luta antirracista: limites e possibilidades. *In:* IBIRAPITINGA; SCHUCMAN, Lia. **Branquitude**: diálogos sobre racismo e antirracismo. São Paulo: Fósforo, 2023.

DIAS, Natacha. **Mikhail Tchékhov - uma pedagogia teatral da imaginação**. 2023. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Escola Classe 411 Norte**. Distrito Federal, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Escola Classe 405 Norte**. Distrito Federal, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Escola Parque 308 Sul**. Distrito Federal, 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Escola Escola Parque 210/11 Norte**. Distrito Federal, 2025.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **Darkwater**. New York: Harcourt, Brace and Howe, 1920.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Não se aprende samba no colégio? folguedos populares e processos pedagógicos. **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, v. 1, n. 1, 2013.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Encontros e desencontros de saberes: culturas populares, teatro e universidade. **PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, v. 13, n. 25, p. 346-376, 8 set. 2023.

DUMAS, Alexandra Gouvea. Meu corpo não é um só: corpo, culturas cênicas negro-brasileiras e questões curriculares. **Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 3, n. 56, 2025.

EVARISTO, Conceição. A gente combinamos de não morrer. *In:* EVARISTO, Conceição. **Olhos d'àgua**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Contrapontos**, v. 10, n. 03, p. 321-326, 2010.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em estudo**, v. 9, p. 409-416, 2004.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FARIA, João Roberto. **José de Alencar e o teatro**. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1987.

FARIA, João Roberto. Teatro e escravidão: a censura do Conservatório Dramático Brasileiro. **Sala Preta**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 18-46, 2019.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 019-024, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008019. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008019. Acesso em: 1 jun. 2026.

FAUSTINO, Deivison; CARDOSO, Lourenço; BRITO, Luciana. O protagonismo negro no desvelar da branquitude. *In:* IBIRAPITINGA; SCHUCMAN, Lia Vainer. **Branquitude**: diálogos sobre racismo e antirracismo. São Paulo: Editora Fósforo, 2023.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023.

FERRACINI, Renato; COLLA, Ana Cristina; HIRSON, Raquel Scotti. Princípios Norteadores Para Uma Pedagogia Singular do Lume Teatro. **Rebento**, v. 1, n. 21, 2017.

FIGUEIREDO, Sara Hussein Garcia de. **De sujeito alvo de violências para violências alvo de sujeitos**: rebeldia como afirmação da saúde mental infantojuvenil. 2025. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1987.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. *In:* RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. *In:* FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**: ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 222-240.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2024.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. *In:* FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, vol. IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2025.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não marcada. *In:* WARE, Vron. **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Gramond, 2004.

FRANKENBERG, Ruth. **The construction of white women and race matter**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.

GOMES, Sidmar Silveira. Sobre uma Impossibilidade de Instauração de Dissensos: fragmentos para um pequeno dicionário de verbos da pedagogia do teatro. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 12, n. 4, p. e117151, 2022.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *In:* GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 19, p. 7-27, 2011.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

HAAS, Marta; ICLE, Gilberto. Entre o trauma e a performance: estratégias para romper com o passado de violência e coletivizar a memória. **Revista CENA**, n. 33, p. 74-85, 2021.

HANSTED, Talitha Cardoso; GOHN, Maria da Glória. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS Revista Científica**, n. 30, p. 199-220, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ICLE, Gilberto. **O ator como xamã**: configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ICLE, Gilberto. Primeiro Ensaio: das promessas e do projeto da pedagogia teatral. *In:* ICLE, Gilberto. **Pedagogia Teatral como cuidado de si**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

ICLE, Gilberto. Da performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. *In:* PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**, v. 37, n. 101, p. 7-28, 2017.

ICLE, Gilberto; PIRES, Igor Passos. A Performatividade da Presença: uma revisão do arquivo da Revista Brasileira de Estudos da Presença. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. e149730, 2025.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus editora, 2012.

JESUS, Cristiane Sobral Correa. **Teatros negros e suas estéticas na cena teatral brasileira**. 2016. 160 f. il. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção do cartógrafo. *In:* PASSOS, Virgínia Kastrup; ESCÓSSIA, Liliane (Org.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2011.

KNÉBEL, María. **El último Stanislavsky**: análisis activo de la obra y el papel. Madrid: Editorial Fundamentos, 1996.

KOUDELA, Ingrid D.; SANTANA, Arão P. O Teatro na Educação. *In:* FARIA, João Roberto (Dir.); GUINSBURG, Jacob; FARIA, João Roberto (projeto e planejamento editorial). **História do Teatro Brasileiro**: do modernismo às tendências contemporâneas. São Paulo: Perspectiva; Edições SESC, 2013.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. Branquitude, colonialismo e poder: a produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. *In:* CARDOSO, Lourenço; MÜLLER, Tânia M. P. ***Branquitude***: estudos sobre identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 91-105.

LAPLANTINE, François. **Le social et le sensible**: introduction à une anthropologie modale. Paris: Téraèdre, 2015.

LEYVA, Luvel García. Entre o jogador e o espectador: dimensões lúdicas e performativas no ensino do teatro. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 55, p. 1-17, 2025.

LIMA, Evani Tavares. Por uma história negra do teatro brasileiro. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 092-104, 2015.

LIMA, Maria Eduarda Gama Ferreira de. **A colisão com o vidro**: branquitude e a formação de uma arte-educadora no curso de licenciatura em teatro da Universidade Federal de Uberlândia. 2023. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39093. Acesso em: 11 jun. 2026.

LISBÔA, Eliane Tejera. Usina do Trabalho do Ator: reconhecimento de uma identidade. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 2, n. 2, p. 479-501, 2012.

MACHADO, Edilaine Ricardo. **MPUANNUM**: uma proposta de pedagogia do teatro inspirada pela cultura negra. 2024. 181 f. Orientador: Gilberto Icle. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

MAFFESOLI, Michel. Michel Maffesoli: o imaginário é uma realidade. **Revista Famecos**, v. 8, n. 15, p. 74-82, 2001.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2004.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, 2004.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo Espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras**. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2023.

MATSUMOTO, Roberta. Prefácio. *In:* CORADESQUI, Glauber. **Experiência e mediação de espetáculos**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2018.

MENEGAZ, Wellington. Perspectivas do Drama no Brasil. **ouvirouver**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 363-374, 2020.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marcos Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, jun. 2017. DOI 10.17666/329402/2017. Disponível em: https://doi.org/10.17666/329402/2017. Acesso em: 11 jun. 2026.

MONTEIRO, Altemar Di. O jogo negro no mundo: uma proposta pedagógica de improvisação na diáspora. **Pitágoras 500**, Campinas, SP, v. 14, n. 00, p. e024014, 2024. DOI: 10.20396/pita.v14i00.8677065. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8677065. Acesso em: 11 jun. 2026.

MONTEIRO, Altemar Di; JACOMINI, Jennifer. Notas sobre currículo e extensão nas Artes da Cena: correspondências trocadas entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Brasília. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 15, n. 33, p. 128-155, 2025.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Goiânia, v. 6, n. 13, p. 73-87, jun. 2014. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/151. Acesso em: 11 jun. 2026.

MOSCHKOVICH, Diego Fernandes Garcia. **Para um teatro de paredes móveis**: a última e inacabada revolução de Stanislávski. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

MOTTA, Ivana Delfino. **Movências nas rotas de Sankofa**: pontos de partilha, danças e implicações étnico-raciais. 2022. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço (Org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. O embranquecimento cultural: outra estratégia de genocídio. *In:* NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 111-121.

NASCIMENTO, Tatiana. **Leve sua culpa branca para terapia**. São Paulo: n-1 Edições, 2020.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. A modernidade vista desde o Sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade. **Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos**, v. 2, n. 1, 2009.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Alimentação socializante: notas acerca da experiência do pensamento tradicional africano. **Das Questões**, v. 1, n. 2, 2015.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Aproximações brasileiras às filosofias africanas: caminhos desde uma ontologia ubuntu. **Prometheus-Journal of Philosophy**, 2016.

NETO, João Augusto dos Reis. Pensar-viver-água em Oxum para (re)encantar o mundo. **Revista Calundu**, v. 4, n. 2, 2020.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente**: significações do corpo negro. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2021.

OLINTO, Lidia; BONFITTO, Matteo. A precisão psicofísica no ato total. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 3, n. 3, p. 879-901, 2013.

OLINTO, Lidia; LAMPERT, Cristian. Grotowski e o parateatro: contracultura, ascese e gnose. **Moringa: Artes do Espetáculo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, Érico José Souza de. Os invisíveis corpos negros das artes cênicas decoloniais: entre pesquisas, práticas culturais e currículos. **Pitágoras 500**, v. 14, p. e024002-e024002, 2024.

OWENS, Emilie. 'It speaks to me in brain rot': Theorising 'brain rot'as a genre of participation among teenagers. **new media & society**, p. 14614448251351527, 2025.

PAIXÃO, Rafaela. **A criança insubmissa**: a potência subversiva do gesto criativo. São Paulo: Blucher, 2023.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. A dimensão performativa do gesto na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 555-563, 2010.

PETIT, Sandra H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral – contribuições do legado africano para a implementação da Lei n. 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIRES, Igor Passos. Do ensino à transmissão: três práticas pedagógico-performativas para experiências com performance em espaços de ensino/aprendizagem. **Sala Preta**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 203-226, 2026. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v25i1241131.

PIRES, Igor Passos; ICLE, Gilberto. Atenção performativa como estratégia pedagógica no ensino de teatro. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 56, n. 56, p. 1-19, 2023.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo**: uma breve reflexão. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=es&nrm=iss&tlng=pt. Acesso em: 11 jun. 2026.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, p. 179-201, 2004.

PRADO, Décio de Almeida. **História concisa do teatro brasileiro**: 1570-1908. São Paulo: Edusp, 2020.

PUPO, Maria Lúcia. Sinais de teatro-escola. **Humanidades**, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, n. 52, nov. 2006.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de Teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, mar. 2007. DOI 10.1080/09502380601164353. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09502380601164353. Acesso em: 11 jun. 2026.

RAMOS, Guerreiro. **Negro sou**: a questão étnico-racial e o Brasil: ensaios, artigos e outros textos (1949-73). São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho; HABEYCHE, Gisela Costa. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 532-547, 2012.

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, v. 43, n. 43, 2020. DOI: 10.19179/2319-0868/734. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/RevistadaFundarte/article/view/734. Acesso em: 6 mar. 2026.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2017.

RODRIGUES, Miguel. **Dúdú e o lápis cor da pele**. Produção: Cinema na Veia Produções; Take a Take Films. 1 vídeo (19 min). Publicado pelo canal [nome do canal, se você tiver]. 12 out. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U. Acesso em: 29 jun. 2026.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 247-252, 2002.

SANTOS, Graça dos. Glotofobia: da discriminação linguística ao racismo pelo sotaque. **BUALA**, jul. 2019. Disponível em: https://www.buala.org/pt/a- ler/glotofobia-da-discriminacao-linguistica-ao-racismo-pelo-sotaque. Acesso em: 14 mar. 2025.

SANTOS, João Victor Soares dos. **Musicenafro na escola**: sistematização de uma proposta pedagógica negrorreferenciada em teatro. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34496. Acesso em: 11 jun. 2026.

SANTOS, Luis Carlos Ribeiro dos. **Jogos rapsódicos**: a música e a dança popular na aprendizagem das artes cênicas. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-14092016-115347/. Acesso em: 11 jun. 2026.

SANTOS, Rodrigo Severo dos. A branquitude de white face and blonde hair. **Sankofa (São Paulo)**, v. 12, n. 23, p. 141-158, 2020.

SCHECHNER, Richard. “O que é performance?”. *In:* SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduction. 2 ed. New York; London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduccion, second edition. New York & Londres: Routledge, 2013.

SCHONHORST, Laís Alberto. **Percursos artetnográficos de uma mulher branca na capoeira angola**. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Veneta, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer; JESUS, Alex de; BALDRAIA, Fernando. O que deve a branquitude? Memória como dispositivo de poder. *In:* IBIRAPITANGA; BRITO, Luciana da Cruz. **Reparação:** Memória e Reconhecimento. São Paulo: Fósforo, 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Imagens da branquitude**: A presença da ausência. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia: Com novo pós-escrito. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Ágda Priscila da; ALVES, Ildegarde Elouise. **O Teatro Jesuítico Como Prática Educacional Na América Portuguesa**. 2010.

SILVA, Bruna Nascimento Rugério; VIEIRA, Geovana Simões. **Branquitude e educação antirracista**: diários de uma jornada. 2022. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte - Teatro) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/5e096eac-1dcf-4c06-9d96-adf6a30807e3. Acesso em: 11 jun. 2026.

SILVA, Bruno Rogério Duarte da. **Brincadeiras populares como práticas pedagógico-performativas de desfolclorização**: um estudo entre brincantes, professoras e crianças na educação infantil em Alagoas, Brasil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2021.

SILVA, Denise Ferreira da. **Homo modernus**: para uma ideia global de raça. 1. ed. Tradução de Jess Oliveira, Pedro Daher. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Colonialismo digital, imperialismo e doutrina neoliberal. *In:* FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. Boitempo Editorial, 2023.

SOARES, Glaucilene Ferreira. **Currículo e questões étnico-raciais nos cursos de Artes Cênicas da UnB**: problemáticas desafios e perspectivas. 2023. 49 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Mestre Bimba**: corpo de mandinga. Rio de Janeiro: Manati, 2002.

SOUZA, Julianna Rosa de. **O teatro negro e as dinâmicas do racismo no campo teatral**. São Paulo: Hucitec Editora, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

STEYERL, Hito. Mean images. **New left review**, v. 140, n. 141, p. 82-97, 2023.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TAYLOR, Diana. **Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela A. **Estudios avanzados de performance**. Ed. e introd. general de Diana Taylor; Ed. e introd. de cada capítulo de Marcela A. Fuentes; Trad. de Ricardo Rubio, Alcira Bixio, Ma. Antonie-ta Cancino, Silvia Peláez. México: FCE; Instituto Hemisférico de Performance y Política; Tisch School of the Arts; New York University, 2011.

TURNER, Victor. **Do ritual ao Teatro**: a seriedade humana de brincar. Tradução de Michele Markowitz e Juliana Romeiro. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

TV BRASIL. “Não escrevemos para adormecer os da casa-grande”, diz Conceição Evaristo sobre escritoras negras. **YouTube**, 8 jun. 2017. 1 vídeo (1 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6pCq9E-d8_o. Acesso em: 29 abr. 2026.

VALLE, Flavia P.; ICLE, Gilberto. Contraconduta como prática de formação na graduação em dança: gênero em questão. **Anais ABRACE**, v. 13, n. 1, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2005.

VELOSO, Jorge das Graças. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro: uma possibilidade metodológica. *In:* HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça. **O Teatro e suas pedagogias**: práticas e reflexões. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 29-44.

WARE, Vron (Org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WERNECK, Jurema; PIRES, Thula; SANTANA, Bianca. O que podem os indivíduos diante da estrutura? *In:* IBIRAPITINGA; SCHUCMAN, Lia Vainer. **Branquitude**: diálogos sobre racismo e antirracismo. São Paulo: Editora Fósforo, 2023.