

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Biegging

Raul Inácio Busarello

Landressa Schiefelbein

ISBN 978-85-7221-581-7

2026

Barbara da Silva Borges

Lilian Minelli

João Augusto dos Reis Neto

A REINVENÇÃO DO CORPO NEGRO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA A PARTIR DAS OBRAS DE HARMONIA ROSALES E SILVANA MENDES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-581-7.11

RESUMO:

Diante dos debates atuais sobre relações étnico-raciais na educação básica, o objetivo deste artigo é apresentar alguns caminhos para a construção de uma educação antirracista por meio de uma prática desenvolvidas nas aulas de Artes com estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de São Caetano do Sul, São Paulo, a partir do trabalho das artistas Harmonia Rosales e Silvana Mendes. Como hipótese o artigo sustenta que ao entrarem em contato com uma semiótica dos corpos negros ressignificada a partir de outras visualidades propostas pelas artistas, esses jovens podem deslocar seus olhares para ressignificarem suas próprias identidades e realidades. Nesse contexto, as afetocolagens da artista maranhense Silvana Mendes compõem a escolha metodológica para as atividades realizadas com os estudantes. No texto, propõe-se ainda pensar essa prática pedagógica conectada a perspectivas curriculares construídas a partir de outras cosmologias e epistemologias, como aquelas que valorizam as heranças africanas e as culturas afro-brasileiras. Ao cabo defende-se que é urgente e necessário desenvolver, desde a educação básica, práticas pedagógicas que, além de ampliar o repertório histórico e cultural de crianças e jovens sobre a relação entre arte e relações raciais, contribuam para o combate do racismo e para formação da cidadania desses sujeitos e para o seu reconhecimento como agentes da transformação de seu tempo.

Palavras-chave: Educação; Antirracismo; Artes; Corpos Negros; Afetocolagens.

LAROIÊ, EXU!

*Olorum Ekê
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Eu sou poeta do povo
Olorum Ekê*

*A minha bandeira
É de cor do sangue
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Da cor da revolução
Olorum Ekê*

*Meus avós foram escravos
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Eu ainda sou escravo
Olorum Ekê
Olorum Ekê
Os meus filhos não serão
Olorum Ekê
Olorum Ekê*

(Trindade, Solano, 2008, p. 47)

Se há um território em que a educação pode se engajar na defesa de uma vida livre dos venenos da colonialidade (Rufino, 2019), esse é, por excelência, o corpo. Especialmente porque o corpo, como nos ensina Rufino e Simas (2018), é o suporte das sabedorias ancestrais que vieram de África para cá na travessia forçada do Atlântico. E mais, se há uma tecnologia que faça esse outro modo de ser-viver, ela é a palavra. Desse modo, fazer-se ler por meio da escrita é potencializar a expressão da palavra encarnada para estabelecer a comunicação, o grito, a voz - e a escuta!

Convidamos, então, Exu, o orixá guardião do corpo, da palavra e da comunicação, para nos guiar na escrita deste texto para que as nossas palavras se façam caminhos e por eles possam percorrer outras formas de se pensar e inventar uma educação que combata as heranças do colonialismo ainda presentes em nossas escolas e currículos, em especial o eurocentrismo e o racismo. Que esses caminhos se tornem novas encruzilhadas pedagógicas e que as crianças do Brasil, ao passarem por elas, possam aprender a reconhecer suas histórias, seu povo, suas ancestralidades e compreender que as fontes do que chamamos de conhecimento têm origens diversas, que vêm de muitos povos e que não foram única e exclusivamente produzidas pelos brancos euro-ocidentais.

Para tanto, é preciso partir de outros hemisférios éticos, epistemológicos e estéticos, falar com outras vozes, cores e corpos. Assim, consideramos que a:

(...) noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim (...) (Martins, 2003, p. 69).

Nessa perspectiva, a encruzilhada se dispõe aqui como percurso reflexivo e uma elaboração teórico-metodológica que nos permite transitar por diferentes territórios epistemológicos produzindo outras formas de se compreender fenômenos complexos engendrados pelo racismo e as possibilidades de resistência e combate em nossas salas de aula. E é a partir da lógica da encruzilhada, como operador conceitual, que certos atravessamentos, cruzamentos e chacoalhões aqui serão inevitáveis.

Para isso, dialogaremos com autores que nos ajudam a ampliar essa perspectiva, como V.Y. Mudimbe (2013), Achille Mbembe (2018),

Fanon (2020), Leda Martins (2003; 2021), Hampaté Bâ (2010), Luiz Rufino (2018), Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2023), Nilma Lino Gomes (2024), dentre outros. Autores e autoras que nos fazem pensar sobre a necessidade e urgência de ampliar os cânones do conhecimento, considerados universais.

E se a encruzilhada nos oferece uma outra forma de compreender e produzir o conhecimento, deslocado das perspectivas eurocêntricas, é Exu que nos orienta em uma ação cruzada que busca não a síntese, mas o ato criador, o desvio, a construção de linhas de fuga e, especialmente, a criação de rachaduras no grande edifício do conhecimento “universal”, eurocentrado que, infelizmente, ainda sustenta nossa educação.

Para tanto, é preciso pensar antes nas ausências, naquilo que foi deixado de lado, apartado, apagado e isso passa, fundamentalmente, na compreensão do racismo como uma sofisticada e violenta tecnologia, forjada na modernidade colonial, de desumanização das pessoas negras (Fanon, 2020). Afinal, esse talvez seja um dos maiores venenos que a colonização europeia produziu com seu projeto de “conquista” do chamado novo mundo. Tão real e tão presente que não pode ser desprezado quando nos dedicamos a pensar a educação e seus complexos fenômenos no Brasil, afinal, nossos currículos e práticas ainda reproduzem esse ideário (Rufino, 2019; Reis Neto, 2025).

Por outro lado, é preciso reconhecer que houve avanços e que, embora tardiamente, temos hoje instrumentos legais que nos permitem, como educadores e cidadãos, tensionar essa realidade, como é o caso da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que instituiu, em caráter obrigatório, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação, pública e privada, no Brasil. Essa legislação representou um avanço histórico, um marco civilizacional para uma sociedade racista. Para muitos autores, como Nilma Lino Gomes (2024), tal legislação, além de ser a concretização de uma

demanda histórica dos movimentos negros brasileiros, representou um avanço civilizatório e democrático para a sociedade e educação brasileira, sobretudo porque obriga o Estado a reconhecer a legitimidade da participação dos povos de origem africana e afro-brasileiros na construção do Brasil.

Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileiras e africanas, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional, a saber, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, incluindo e explicitando, nesta, que o cumprimento da educação enquanto direito social passa, necessariamente, pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais. Ou seja, a LDB, alterada pela Lei nº 10.639/03, afirma que, em nível nacional, a educação escolar deve ser antirracista. E que a superação do racismo é um fator importante no enfrentamento das desigualdades educacionais (Gomes, 2024, p. 72).

De modo semelhante, em 2008, essa legislação foi complementada pela Lei 11.645 (Brasil, 2008). Outra conquista dos povos originários que incluiu, também em caráter obrigatório, o estudo da história e cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais de todas as escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Embora não seja o foco deste texto, é importante dizer que a referida lei se constituiu como uma das principais políticas indigenistas deste século, uma vez que, institucionalmente, reconheceu os povos indígenas como sujeitos de direitos no contexto da educação e atende uma demanda histórica pelo reconhecimento e contribuição dos diferentes povos originários para a construção da história desse país.

Nesse sentido, podemos afirmar que tanto a Lei 10.639/03 quanto a Lei 11.645/08 garantiram – ao menos em termos legais,

já que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) – aos estudantes do Brasil, independentemente de seu pertencimento racial, o direito de conhecer as histórias e as culturas que deram origem ao nosso povo e que ajudaram a construir esse país. Além disso, elas demonstram o esforço, por parte de um campo político progressista, para construir outras perspectivas para a educação brasileira, buscando fortalecer projetos que se afastem do ideário colonial eurocentrados.

No entanto, no plano das práticas escolares cotidianas e dos currículos, essas medidas ainda não se traduzem por completo na realidade, já que:

(...) após duas décadas da aprovação da Lei 10.639/2003, as relações étnico-raciais no âmbito escolar ainda permanecem impregnadas de uma história única, que desconhece a própria formação cultural que (de)forma as identidades pessoal e coletiva. A escola permanece homogeneizando a partir de uma normatividade branca e ocidental (Teixeira; Silva, 2024, p. 123).

Não é incomum, ainda encontramos professores, gestores e até mesmo estudantes que perpetuam discursos e prática discriminatórias, racistas e preconceituosas no ambiente escolar. Tal fato é um sintoma de uma sociedade que, de acordo com Lélia Gonzalez (2020), foi erguida sob o racismo e a violência racial. Nesse contexto, as religiões de matriz africana e todo seu universo simbólico e semiótico são os alvos mais frequentes desses ataques, afinal, no maniqueísmo branco ocidental, tudo que é “do negro” é visto, nessa sociedade, como negativo, ruim, mitológico, místico, fora da razão e, sobretudo, perigoso (Fanon, 2020, p. 129).

Sob essa mesma lógica, o corpo negro é desprovido de humanidade e, de antemão, é visto apenas como coisa a ser consumida ou, frequentemente, destruída. Nesses termos, o corpo negro não é outra coisa senão objeto. Sobre isso, diz Fanon (2020, p. 131):

Nenhuma chance me é concedida. Sou sobredeterminado a partir do exterior. Não sou escravo da "ideia" que os outros fazem de mim, mas da minha aparência. (...) E já me dissecam os olhares brancos, os únicos verdadeiros. Sou fixado.

Se voltarmos os nossos olhos para o contexto escolar vamos encontrar a mesma violência sendo praticada contra os corpos de crianças e jovens, como nos mostrou as pesquisas de Caputo (2012) e Araújo (2015). De acordo com esses autores, frequentemente, muitas crianças que pertencem às religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé, têm seus corpos violentados pelo racismo, pela humilhação, pelo terror psicológico o que resulta, em muitas ocasiões, em violações físicas. Tal fato reflete e reforça o que Fanon (2020) constatou antes ao dizer que o corpo negro é a primeira instância atingida pelo racismo. Isso porque o racismo instituiu, historicamente, um estatuto de humanidade tendo o homem branco ocidental como "legítimo humano" classificando, por consequência, todos os outros como sub-humanos, originados a partir de "raças" inferiores.

É desse estatuto de racialidade que emerge a zona do não-ser (Fanon, 2020), um território (in)existencial que fixa o negro, portanto, seu corpo, numa condição permanente de coisa, de sub-humano. Uma invenção racista, criada na modernidade colonial, para descrever a condição inumana das pessoas negras. Esse é o diagnóstico de Fanon: uma vez inventado, fixado, classificado como não humano pelo olhar do branco, os negros foram lançados à categoria das coisas, ao "reino da natureza" e não da razão, como os europeus. E isso foi justamente o que justificou, nessa concepção, toda violação no processo colonial e escravização dos povos africanos.

Nesse sentido, Fanon compreende que todo processo de dominação começa pelo corpo (Fanon, 2020). Em "Alma no olho" (1973), Zóximo Bulbul constrói, a partir de uma estética muito original, imagens muito potentes que nos permitem compreender, de

um ponto de vista estético, esse processo. Isso porque ao longo do curta, o personagem, interpretado pelo próprio Zózimo – que só tem seu corpo negro quase desnudo – vai sendo “adornado” com coisas brancas. Gradualmente ele vai sendo dominado por essas coisas/criações brancas e, nesse processo, vai sendo dominado por elas; todavia, nunca será um branco. Talvez a cena mais emblemática seja a das algemas brancas que aprisiona esse homem negro em um “mundo branco.”

Nesse jogo de cenas criado pelo diretor, que também é o autor do roteiro, é possível perceber a centralidade do corpo para pensarmos os processos de dominação racial, não inventados na modernidade por meio do projeto colonial europeu, mas sofisticado ao máximo nele a ponto de produzir um novo paradigma de “civilização”. Nesse novo paradigma da racialidade (Carneiro, 2023), na economia cruel do racismo, o corpo é a principal moeda (Fanon, 2020; Kilomba, 2019). Assim, tanto o colonizado quanto o colonizador estão presos numa teia cruel de desumanização (Fanon, 2020; Memmi, 2007). Se de um lado temos o corpo do colonizado subjugado pela violência do racismo, na outra ponta temos o colonizador que exerce a violência também pelo seu próprio corpo e, ao fazer, isso também se desumaniza (Memmi, 2007). É também por meio do corpo que as palavras ganham materialidade (Hampaté Bâ, 2010). Assim, desde o falar alto e gritar, para demonstrar força, levantar o dedo para alguém, como imposição de autoridade, até à nomeação das coisas, tudo passa pelo corpo. A própria nomeação/definição do “negro” é, segundo Fanon (2020), uma expressão da violência euro-colonial praticada pelos brancos.

O negro, nessa perspectiva, será sempre o outro do branco (Kilomba, 2019). Contudo, o que diferencia esses papéis, entre quem pratica a violência e quem é subjugado por ela, é justamente a raça, afinal, o branco é quem, nessa relação desumanizadora, detém o monopólio da violência e, portanto, pode exercê-la como bem entende (Mbembe, 2018). Nesse contexto, as políticas da pele e do corpo,

derivadas do racismo, estabeleceram de forma tácita quem pode ser considerado humano ou não (Kilomba, 2019). E esse coeficiente de humanidade está profundamente atrelado à supremacia branca.

Sob essa lógica, o negro está encerrado na condição de coisa restando-lhe apenas a reagir, legitimamente, contra esse estado de desumanização e reificação imposto pelo racismo. Nesses termos, o corpo deixa de ser apenas uma unidade somática concebida como objeto e passa a ser compreendido como possibilidade de resistência e luta (Fanon, 2020; Rufino, 2018). É aí que incide, de certa forma, o primeiro contragolpe à gramática colonial e ao racismo, instituído por ela como política, ou para sermos mais exatos, necropolítica (Mbembe, 2018). Agora, o caminho a ser feito para isso é o da descolonização, ou ainda, da contracolonização para ficarmos com o conceito de Nêgo Bispo (2018).

Se a modernidade colonial criou a noção de racismo marcada principalmente pela cor da pele (Fanon, 2020; Kilomba, 2019), tal qual conhecemos, e dela derivou todo um sistema de crenças e de organização social (Mills, 2023), por outro lado a resistência dos povos colonizados, e aqui falamos especificamente das pessoas negras, foi o que possibilitou a contestação histórica e constante desse estatuto de desumanização. Foi através de seus corpos, como nos mostrou Simas e Rufino (2018), que esses sujeitos transgrediram a lógica colonial.

É através do corpo negro em diáspora que emerge o poder das múltiplas sabedorias africanas transladadas pelo Atlântico. O corpo objetificado, desencantado, como pretendido pelo colonialismo, dribla e golpeia a lógica dominante. A partir de suas potências, sabedorias encarnadas nos esquemas corporais, recriam-se mundos e encantam-se as mais variadas formas de vida. Essa dinâmica só é possível por meio do corpo, suporte de saber e memória, que nos ritos reinventa a vida e ressalta suas potências (Simas; Rufino, 2018, p. 49).

É a partir dessa perspectiva que o corpo emerge, então, como uma instituição viva da ancestralidade africana, especialmente pela compreensão de que corpo e mente, palavra e corpo não podem ser separados, como fez a modernidade (Hampatê Bá, 2010). Nesse sentido, corpo e palavra são duas potências que articuladas podem reconstruir as humanidades despedaçadas pela violência do racismo e da colonização. Esse é o caso das culturas e religiosidades de matriz africanas nas quais o corpo é o próprio elo de manutenção da ancestralidade e a palavra é a tecnologia que permite acessá-la. Assim, nessas culturas, nenhuma palavra é dita ao acaso, pois as palavras têm histórias e, invariavelmente, remetem à memória e ao imaginário de um povo.

A corporeidade negra é a substância, a matéria-prima da construção de uma cosmologia que é oposta àquelas forjadas no projeto euro-colonial-cristão. Se a colonização, por meio da escravidão na diáspora, confiscou as palavras e os corpos do povo negro, é também por eles que, secularmente, a resistência foi assentada (Simas; Rufino, 2018). Afinal, é com e pelo corpo, através dos mitos e por meio dos ritos, que esses sujeitos recriam suas próprias humanidades. Nesse contexto, a dança, como prática corporal localizada dentro do repertório cultural de um povo, pode ser concebida como uma tecnologia ancestral de revitalização dessas humanidades e culturas.

Nas religiosidades de matriz africana a dança é um elemento civilizatório que expressa dialeticamente a relação do corpo com o mundo físico e ancestral. Isso pode ser percebido no xirê, a dança pública tradicional dos cultos afrodiaspóricos, como em terreiros de candomblé. Corpos que antes foram confiscados pela violência colonial, e que, muitas vezes, perderam o direito à vida, hoje podem, por meio do rito que revive o mito, reconstruir suas humanidades através da conexão corporal com suas ancestralidades. Tal fato explica, em um sentido mais amplo, porque Exu é, nas culturas religiosas afrodiaspóricas, um elemento central, afinal é Exu quem conecta o mundo dos ancestrais com o mundo físico, através do corpo dos humanos.

Usamos essa conexão com as culturas e religiosidades de matriz africana justamente para sustentar a ideia de que todo movimento voltado para a desconstrução de um imaginário racista e preconceituoso, inclusive nos currículos e práticas escolares, deve começar no e pelo corpo; ou ainda, por práticas corporais que possam acordar, por assim dizer, corpos subalternizados e oprimidos, antes pela dominação colonial, hoje pelo racismo (Fanon, 2020). Assim, em nossa concepção, a defesa de uma educação antirracista passa, impreterivelmente, pelo corpo, afinal, como diz Klaus Viana (2004, p. 77), “é preciso devolver o corpo às pessoas”. É preciso valorizar a corporeidade, especialmente dos sujeitos atingidos pelo racismo, para que possam reinventar seus corpos a partir de outras referências éticas e estéticas e possam contar suas próprias histórias.

Por isso mesmo, advogamos na defesa da criação de espaços e tempos curriculares dedicados a esse movimento que, por si só, é uma ação contracolonial e antirracista. Isso não deve ser feito apenas de maneira pragmática, ou como uma forma de cumprir uma obrigação legal, mas como um projeto de construção coletiva que supere o ideário racista e eurocêntrico que ainda envenena nossos currículos e práticas pedagógicas. Desse modo, a inclusão transversal e transdisciplinar de conteúdos sobre as africanidades, conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), faz é um gesto contracolonial para superação do eurocentrismo na formação de nossas crianças e adolescentes.

Partindo dessa concepção, esse artigo mobiliza conceitos como corpo, corporeidade, corporalidade afrocentrada e educação antirracista com o objetivo de construir outros referenciais éticos, estéticos e epistemológicos para uma educação comprometida com o combate ao racismo e com a defesa da vida em sua totalidade, tendo a arte como caminho possível. Para tanto, recorreremos às obras da artista afro-cubana-americana Harmonia Rosales e da arista maranhense Silvana Mendes, reconhecida por suas afetocolagens,

para subsidiar uma prática desenvolvida na disciplina de Artes, com os estudantes do 9º ano, de uma escola municipal de São Caetano do Sul, SP.

Na primeira parte do texto, apresentamos a arquitetura teórico-conceitual do texto a partir de uma leitura afrocentrada, dialogando com as potências epistemológicas de Exu. Em seguida, apresentamos os subsídios éticos e estéticos, a partir das obras de Harmonia Rosales e Silvana Mendes, que permitiram o desenvolvimento da prática com os estudantes. Discute-se o diálogo entre as obras das duas e as possibilidades de trabalho, em sala de aula, com elas, pensando na construção de uma educação sensível e antirracista. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho.

A REPOTENCIALIZAÇÃO DO CORPO A PARTIR DE EXU

Como já demonstramos, a colonialidade produziu o corpo como lugar privilegiado da captura, da classificação e do controle, contudo, uma educação comprometida com a superação do racismo precisa igualmente produzir outras formas de compreender a corporeidade. Não basta, então, denunciar os mecanismos históricos de desumanização dos sujeitos negros, mas também construir categorias capazes de pensar o corpo, especialmente o corpo negro, para além das gramáticas coloniais que o reduziram à raça, à força de trabalho ou à objetificação. É nesse horizonte que mobilizamos Exu como princípio filosófico para pensar a repotencialização da existência.

Assim, a escolha de Exu não decorre de um interesse em apresentar aspectos da religiosidade de matriz africana, afinal outras obras já o fizeram com maestria, como Silva (2022), tampouco converter elementos da cosmologia iorubá em metáforas pedagógicas.

Trata-se, antes, de reconhecer que determinadas categorias produzidas pelas filosofias africanas e afrodiaspóricas oferecem importantes deslocamentos para a crítica das racionalidades coloniais, o que exige, como adverte Mudimbe (2013), desconfiar tanto dos mitos da “africanidade” quanto das invenções sobre o continente africano herdadas de seus próprios inventores coloniais. Exu interessa aqui porque interrompe uma lógica de pensamento fundada na fixação das identidades, na estabilidade dos significados e na separação rígida entre os diferentes domínios da experiência. Pensar a partir de Exu significa aceitar que o mundo não se organiza pela permanência, mas pelo acontecimento (Reis Neto, 2025).

A modernidade colonial instituiu uma poderosa maquinaria de classificação dos corpos. Ao transformar diferenças em hierarquias, converteu características fenotípicas em critérios de humanidade, naturalizando desigualdades sociais e produzindo um regime de verdade no qual determinados corpos passaram a existir apenas como objetos de administração, vigilância ou eliminação. Desse modo, a colonialidade não captura apenas territórios, mas também os modos pelos quais os sujeitos aprendem a perceber a si mesmos, a interpretar suas histórias e a imaginar seus futuros. Diante disso, Nêgo Bispo (2018) propõe pensar não a partir da descolonização, termo que ainda toma o colonial como referência, mas da contracolônização. Ou seja, um movimento que não pede permissão à gramática colonial para se afirmar e se constrói a partir de outros hemisférios éticos, estéticos e epistêmicos produzindo um verdadeiro giro de inversão das lógicas eurocêntricas do pensamento.

É precisamente nesse ponto que o pensamento exílico, conforme anunciado por Reis Neto (2025), introduz uma ruptura significativa. Nas tradições iorubás, Exu ocupa o lugar da passagem, da comunicação, da tradução e da abertura dos caminhos. Entretanto, mais do que atributos religiosos, essas características podem ser compreendidas como princípios de inteligibilidade capazes de desafiar a racionalidade colonial. Nessa perspectiva, Exu rompe a

linearidade, desfaz dicotomias, coloca saberes em relação e impede que qualquer ordem se apresente como definitiva. Sua potência consiste justamente em produzir movimento onde a colonialidade produziu fixação, o que Rufino (2019) chamou de “despachar o carregamento colonial”. Em outras palavras, um trabalho contínuo de reeducação dos próprios caminhos, e não um gesto único de superação.

Nessa perspectiva, a encruzilhada deixa de constituir apenas um espaço simbólico para tornar-se uma categoria epistemológica. Reis Neto (2025), em diálogo com Martins (2021), já a define como um operador conceitual que permite interpretar o trânsito sistêmico e epistêmico entre práticas, cosmovisões e princípios filosóficos que se confrontam e se entrecruzam nem sempre amistosamente. A encruzilhada designa, assim, o lugar em que mundos distintos entram em contato sem que um precise anular o outro. É o lugar em que diferentes temporalidades coexistem e o lugar em que nenhuma identidade permanece encerrada em si mesma. Pensar desde a encruzilhada significa, assim, recusar tanto os universalismos produzidos pela modernidade euro-colonial quanto as concepções essencializadas de identidade, afirmando a multiplicidade como condição da própria existência.

Essa compreensão desloca também o conceito de corpo. Enquanto a colonialidade, como carregamento (Rufino, 2019), produziu um corpo aprisionado pelas classificações raciais, o pensamento exílico permite concebê-lo como potência permanente de criação. Como afirmam Simas e Rufino (2018, p. 49), o corpo negro em diáspora, mesmo objetificado e desencantado pelo projeto colonial, “dribla e golpeia a lógica dominante”, recriando mundos a partir das sabedorias encarnadas em seus próprios esquemas corporais. O corpo deixa de ser apenas suporte biológico ou superfície sobre a qual o racismo inscreve suas marcas para tornar-se território de invenção, memória e acontecimento, o que Hampatê Bá (2010) já anunciava ao recusar a separação entre corpo e palavra, entre gesto e sentido, imposta pela racionalidade moderna.

Não se trata, portanto, de negar a violência histórica inscrita na experiência negra, mas de afirmar que essa violência não esgota as possibilidades de existência dos sujeitos. Entre a captura colonial e a vida que insiste em criar outros mundos existe sempre uma encruzilhada. E essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Luiz Rufino (2019) acerca da pedagogia das encruzilhadas. Ao compreender Exu como princípio ético, político e epistemológico, o autor desloca o debate da esfera exclusivamente religiosa para afirmar uma filosofia da reinvenção da vida. Movimento semelhante realizado por Reis Neto (2025) ao redimensionar Exu como um princípio epistêmico e conceitual para criar outros projetos políticos e poéticos para o currículo, dando, de certo modo, corpo às perspectivas da encruzilhada também no campo do currículo e das práticas pedagógicas. Especialmente ao deslocar o sentido clássico da crítica curricular e fazer desse enunciado uma encruzilhada de reinvenção teórica para o currículo.

Sendo assim, para os dois autores, aprender na encruzilhada significa reconhecer que o conhecimento não nasce da pureza nem da homogeneidade, mas do encontro, da mistura, da tradução e do conflito, o que dialoga diretamente com a cosmopercepção Bântu-Kôngo descrita por Fu-Kiau (1991), para quem o mundo natural se apresenta como uma totalidade de totalidades interligadas, na qual cada existência só se sustenta porque é parte de um todo maior. Em vez de reproduzir sistemas fechados de pensamento, uma pedagogia exúlica opera por deslocamentos contínuos, abrindo espaço para o surgimento do imprevisível. Aqui está Exu.

Sob essa perspectiva, uma educação antirracista deixa de ser compreendida apenas como um processo de transmissão de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Ultrapassa uma disposição legal, como prevista na Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), e passa a constituir uma prática de reconfiguração das formas de sentir, perceber e produzir a existência. Educar torna-se,

portanto, um exercício permanente de desestabilização das imagens coloniais que aprisionam os corpos e de criação de outras possibilidades de habitar o mundo.

É justamente nesse ponto que a arte assume um papel central em nossa argumentação. Se o pensamento exúlico restitui ao corpo sua potência de criação, a experiência estética oferece um dos espaços privilegiados para que essa potência se materialize. Ao produzir outras imagens, outras narrativas e outras formas de visibilidade para os corpos negros, conforme mostraremos mais a diante, a arte não apenas representa uma realidade distinta. Ela participa ativamente da construção de novas experiências do sensível. É nesse diálogo entre corporeidade, criação e visualidade que se insere a análise das obras de Harmonia Rosales e Silvana Mendes desenvolvida na próxima seção.

DUAS POÉTICAS DE REINSCRIÇÃO: HARMONIA ROSALES E SILVANA MENDES

Até aqui nos preocupamos em demonstrar os efeitos e a superação do carrego colonial que sequestrou o corpo e as subjetividades negras marcadas pela diáspora. Assim, demonstramos como o pensamento exúlico restitui ao corpo negro sua potência de criação. Agora, apresentamos como as obras de Harmonia Rosales e Silvana Mendes oferecem dois caminhos distintos, mas convergentes, para que essa potência se materialize visualmente. Rosales reinscreve corpos negros na história da arte ocidental e Mendes reinscreve corpos negros sobre arquivos coloniais. Em ambos os casos, a operação é a mesma, deslocar o corpo negro do lugar de objeto para o lugar de sujeito da própria imagem.

Figura 1 – A criação de Deus (2017).



*Fonte: Catálogo [HYPERLINK "https://www.harmoniarosales.art/catalogue/creation-of-god"](https://www.harmoniarosales.art/catalogue/creation-of-god)
(Rosales, 2017).*

A pintora afro-cubano-americana Harmonia Rosales revisita obras clássicas do Renascimento substituindo seus modelos originais por corpos negros, operando simultaneamente dois deslocamentos: um deslocamento racial, ao inserir a negritude onde a história da arte ocidental a excluiu, e um deslocamento de gênero, ao recriar composições que, em sua maioria, foram produzidas por pintores homens.

Figura 2 – The Harvest (2018); Ascensão de uma mulher (2018)



Essa busca por uma harmonia possível entre corpo, palavra e imagem encontra eco em Nogueira (2020, p. 67-68), para quem a mulher figura como origem e “primeira morada de todo ser vivente”, o que aproxima a obra de Rosales de uma pedagogia decolonial: mais do que representar, a imagem se oferece como ponte entre a ancestralidade e a construção de outras narrativas sobre a história africana.

Figura 4 - Série Frestas III (Mendes, 2024)



Figura 5 - Duquesa de Portsmouth (Mignard, 1682)



E se Rosales opera sobre o cânone da pintura ocidental, Silvana Mendes opera sobre o arquivo fotográfico colonial. Na série *Frestas* (2024), a artista maranhense sobrepõe à fotografia histórica elementos como a auréola dourada, remetendo às figuras sagradas da pintura sacra europeia, e luvas de pele de onça, elemento associado à fauna africana. O resultado é um duplo movimento de desapropriação e reapropriação: a imagem colonial é ao mesmo tempo citada e subvertida. Essa colagem estabelece, com a obra de Rosales, um ponto de contato direto — a aréola como marca de sacralização do corpo negro — e situa as duas artistas como interlocutoras de um mesmo projeto: usar a linguagem visual da cultura digital para produzir novas visualidades antirracistas.

Figura 5 - Babá com o menino Eugen Keller (Henschel, 1874) e Afetocolagem – Série II (Mendes, 2022)



Fonte: Arquivo [HYPERLINK "https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alberto_Henschel_-_Baba_com_o_menino_Eugen_Keller.jpg"](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alberto_Henschel_-_Baba_com_o_menino_Eugen_Keller.jpg) Henschel [HYPERLINK "https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alberto_Henschel_-_Baba_com_o_menino_Eugen_Keller.jpg"](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Alberto_Henschel_-_Baba_com_o_menino_Eugen_Keller.jpg) (Wikimedia) e SP-Arte (montagem elaborada pelos autores).

É na série Afetocolagens II (2022), contudo, que essa operação atinge sua expressão mais precisa. Partindo da fotografia histórica de Alberto Henschel intitulada “Babá com o menino Eugen Keller”, Mendes substitui a criança branca nos braços da babá por uma onça humanizada, e acrescenta uma flor de lótus azul como auréola. A substituição da criança pela onça pode ser lida como uma restituição simbólica: corpos arrancados da mãe África pelo colonialismo e pela escravidão são, no gesto da artista, devolvidos ao colo que os gerou. Mendes preserva, no entanto, os traços da fotografia original (a mão marcada por uma cicatriz, os olhos que sugerem medo), de modo que a colagem não apaga a violência histórica, mas a rememora ao mesmo tempo em que a ressignifica. A flor de lótus reforça esse duplo movimento: símbolo, nas tradições indiana e budista, de resiliência e transcendência que nasce do lodo, ela desloca a babá do lugar de função social imposta para o lugar de figura quase sacra — a moça já não cumpre um papel, mas emerge, ela mesma, da própria flor.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O QUE AS IMAGENS FIZERAM NO CORPO DOS ESTUDANTES

Na seção anterior mostramos como Rosales e Mendes reinscrevem corpos negros na história visual, aqui, perguntamos o que pode acontecer quando essa operação estética é colocada nas mãos de adolescentes. A atividade foi desenvolvida com estudantes do 9º ano de uma escola pública de São Caetano do Sul - SP, nas aulas de Artes da professora, artista e arte-educadora Lilian Minelli, que apresentou aos jovens tanto a série Frestas (2024) quanto a Afetocolagens II (2022), de Silvana Mendes, como referência para a técnica da colagem digital. Assim como Mendes descreve seu próprio processo, fazer “questionamentos surgirem”, a proposta pedagógica não pediu

que os estudantes ilustrassem um conteúdo sobre racismo, mas que produzissem, eles mesmos, uma imagem capaz de reformular o que veem quando olham para um corpo negro.

Figura 8 – Produção 1 dos estudantes do 9º ano (anos finais da educação básica).



Nesta primeira produção, o grupo de estudantes recriou, a partir de uma imagem de referência, uma extensão de fauna e flora que envolve o corpo de uma mulher negra, a ausência de traços fisiológicos específicos aproxima a figura de uma escultura ou busto, deslocando-a do retrato individual para uma representação mais ampla da mulher negra. A quebra tonal entre o fundo claro, o quadrado central mais escuro e o círculo intermediário reproduzem, de forma independente, o mesmo recurso da auréola já identificado nas obras de Rosales e Mendes, e isso, é particularmente, significativo. Os estudantes, sem que isso lhes tenha sido indicado explicitamente,

reproduziram o mesmo código visual de sacralização do corpo negro usado pelas duas artistas. Os ramos que partem do coração, do ombro e da cabeça, descendo como braços e subindo como um coroamento, sugerem uma continuidade entre corpo e natureza, a mesma ideia de potência criativa permanente discutida na segunda seção a partir do pensamento exúlico.

Figura 9 - Colagem de um dos estudantes do 9º ano.



Na segunda produção, o cabelo aparece transformado em coroa por meio de colagens florais, operando como afirmação identitária direta: uma “voz” que se coloca pela autoafirmação, sem exigir adequação a um padrão externo para ser aceita. Ambas as figuras, note-se, optaram por representar mulheres. Essa escolha reitera, na produção dos estudantes, a centralidade do corpo feminino negro, conforme também apresentado por Nogueira (2020, p. 67-68):

A mulher é a origem, a cabaça-útero, a cabaça-universo-criador ancestral. É a primeira morada de todo ser vivente no Ayê – universo da materialidade e da integração, paralelo e contínuo do Orun –, universo da espiritualidade, da ancestralidade, das forças e dos seres viventes sem materialidade física ou corpórea.

O que essas duas produções revelam, lidas em conjunto, é que a operação estética de Rosales e Mendes, reinscrever, coroar e ressignificar o corpo negro, foi apropriada pelos estudantes não como conteúdo a ser reproduzido, mas como gramática visual replicável. Nesse sentido, revisitando os sentidos propostos por Njeri (2025), a colagem digital funcionou em sala de aula como uma tecnologia de corpo, palavra e crença. Um suporte pelo qual os estudantes exerceram, ainda que dentro dos limites de uma atividade escolar, a mesma potência de criação que o pensamento exúlico atribui ao corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de uma pergunta: como a arte, compreendida a partir de uma perspectiva exúlica da corporeidade, pode contribuir para a construção de uma educação antirracista? As três seções que compõem a argumentação central respondem a essa pergunta em movimentos complementares. Ou melhor, em uma espiral. Cada sentido encontra outro e vai criando, ao modo de Exu, novas possibilidades e sentidos.

Ao longo da segunda seção, argumentamos que o pensamento exúlico desloca o corpo do lugar de superfície de captura colonial para o lugar de potência permanente de criação e que é justamente essa potência que a experiência estética tem condições de materializar. Partindo dessa leitura, na terceira parte, mostramos como as artistas Harmonia Rosales e Silvana Mendes realizam, por

caminhos distintos, a mesma operação: a de repotencialização do corpo negro através da arte. Rosales, assim, reinscreve os corpos negros no cânone da pintura ocidental enquanto Mendes reinscreve-os sobre o próprio arquivo fotográfico colonial. Na colagem da babá, em particular, essa operação atinge sua forma mais precisa. A violência histórica não é apagada, mas ressignificada, e o corpo antes reduzido a uma função social emerge como figura quase sacra. Talvez esteja aí a potência da artista, não só pela estética por ela criada, mas pela possibilidade de criação de outros sentidos, numa operação exúlica de “matar o pássaro ontem com a pedra que só se lançou hoje”.

Na penúltima seção, verificamos que essa gramática visual não permaneceu restrita à autoria das artistas. Os estudantes do 9º ano, ao produzirem suas próprias colagens, reproduziram, sem que isso lhes tivesse sido propriamente indicado, o mesmo código de sacralização do corpo negro identificado nas obras de Rosales e Mendes. Se há uma resposta à pergunta que levantamos inicialmente, ela está aqui. A arte contribui para uma educação antirracista não como um conteúdo a ser explicado aos estudantes, mas como uma gramática replicável, que os corpos dos próprios estudantes podem se apropriar e reinventar.

Essa cadeia de reinscrições, do cânone pictórico ao arquivo colonial, e do arquivo colonial à sala de aula, encontra, ainda, uma ressonância que extrapola o argumento teórico. A imagem da babá analisada na seção três, com o que ela guarda de cuidado, ancestralidade e função social imposta a corpos negros femininos, ecoa na própria trajetória de uma das autoras deste artigo. Barbara relata ter sido amamentada, nas primeiras horas de vida, após um parto difícil, por uma mulher negra que, segundo sua mãe, dividia a enfermaria com elas, também ter revivido esse encontro anos depois, nos palcos, ao contracenar como a personagem Julieta (de *Romeu e Julieta*, *Shakespeare*) com uma atriz negra no papel da ama. Entre a fotografia de Henschel, a colagem de Mendes e essa memória, atravessa a

mesma questão, o que se faz, esteticamente e afetivamente, com a marca histórica deixada sobre o corpo negro que cuida. Reconhecer essa ressonância não é um desvio do argumento acadêmico, ao contrário, é a prova de que a operação estética discutida ao longo do artigo não permanece confinada às telas e às colagens, mas se estende à própria vida de quem pesquisa e escreve.

Por fim, fica como agenda para pesquisas futuras a ampliação desta análise para outras artistas que operam no mesmo campo de reinscrição do corpo negro na cultura visual contemporânea e como esses movimentos estéticos podem contribuir com a construção de uma educação antirracista. Se, como cantou Solano Trindade na epígrafe deste artigo, o avô foi escravo e o poeta ainda o é para que os filhos não sejam, cabe à escola, e às imagens que nela circulam, parte dessa tarefa.

REFERÊNCIAS

- ALMA no olho. Direção: Zózimo Bulbul. Rio de Janeiro, 1973. 1 filme (11 min), preto e branco.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- BASTIDE, Roger. **O candomblé da Bahia: rito nagô**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CAPUTO, Stela Guedes; SOUZA, Ellen Lima. Não há racismo sem adultocentrismo: notas sobre uma pátria pai hostil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 189-199, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/64824>. Acesso em: 21 set. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAGAS, Camila Pizzolotto Alves das. **Solano Trindade: luta, poesia e teatro: possibilidades de análise de raça e classe social no Brasil (1940-1960)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu, 2020.

GOMES, Nilma Lino. A Lei nº 10.639/03 e o movimento negro educador. In: SANTOS *et al.* (coord.). **A cor da cultura: história e cultura afro-brasileira: caderno de textos**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2024. p. 71-75. Disponível em: <https://encurtador.com.br/piCD>. Acesso em: 15 jul. 2026.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, Leda Maria. **Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. 1º ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 4 ago. 2026.

MARTINS, Leda Maria et al. **Performances do tempo espiralar**. Entrevista concedida à Livraria Megafauna. YouTube, São Paulo, 14 jul. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HYPERLINK> "https://www.youtube.com/"u HYPERLINK "https://www.youtube.com/"be.co HYPERLINK "https://www.youtube.com/"m HYPERLINK "https://www.youtube.com/"/. Acesso em: 4 ago. 2026.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, estado de exceção e política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Poder brutal, resistência visceral**. Série Pandemia. São Paulo: n-1 edições, 2019.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDES, Silvana. **Afetocolagens** série II. Instagram: @silvana, 11 jul. 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cf4qJqBpyaA/>. Acesso em: 3 set. 2023.

MENDES, Silvana. **Série Frestas**. Instagram: @silvana, 9 out. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/>. Acesso em: 4 ago. 2026.

MILLS, Charles W. **O contrato racial: edição comemorativa de 25 anos**. Tradução de Teófilo Reis e Breno Santos. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Portugal: Edições Pedagogo, 2013.

NIDKUNG, Bonaventure Soh Bejeng. **As artimanhas do cuidado**. São Paulo: GLAC Edições, 2025.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

OLIVEIRA, R.; GABIONETA, R.; SIQUEIRA, Juliana Maria de. O corpo na encruzilhada: a pedagogia exúlica decolonizando as práticas educativas. In: SOUZA, E.; NOGUEIRA, S.; TEBET, Gabriela (org.). **Giro epistemológico para uma educação antirracista**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 339-354.

PINTO, Makota Valdina (trad.). **A visão bântu-kôngo da sacralidade do mundo natural**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: <https://www.saberestradicionais.org/publicacoes-de-mestras-e-mestres-texto-de-fu-kiau-traduzido-por-makota-valdina/>. Acesso em: mar. 2023.

REIS NETO, João Augusto dos. **Da plantation curricular: Exu e os agenciamentos para outras políticas e poéticas curriculares**. 2024. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2025.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília, DF: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu: um deus afro-atlântico no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2022.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOUZA, Ellen de Lima; NOGUEIRA, S. B. Giramos e assim nos educamos: com Exu transformamos erros em acertos! In: SOUZA, E.; NOGUEIRA, S.; TEBET, Gabriela (org.). **Giro epistemológico para uma educação antirracista**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 21-37.

TEIXEIRA, Maria Antonieta; SILVA, Elisama Pereira da. Desafios para uma educação antirracista. In: OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges; SILVEIRA, Maria Luiza Nunes da (org.). **20 anos da Lei 10.639/2003: diálogos e desafios na educação brasileira**. Tutóia: Lupa, 2024. p. 122-146. Disponível em: https://www.institutobuzios.org.br/wp-content/uploads/2024/01/20-ANOS-DA-LEI-10.639-2003_DIALOGOS-E-DESAFIOS-NA-EDUCACAO-BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2004.

Barbara da Silva Borges

Barbara da Silva Borges é doutoranda no curso de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP, Campus Guarulhos/SP/ Brasil, 2026). Mestre em Performance Artística-Dança pela (UL/FMH, Portugal, 2016). Bacharel e licenciada em Letras Português-Inglês pela USP (2010).

E-mail: barbaradasb@gmail.com.

Lilian Minelli

Lilian Minelli é artista plástica. Arte-educadora pela... Especialista em História da Arte e Psicopedagogia Educacional. Licenciada em Artes Visuais.

E-mail: lilian.minelli@uol.com.br.

João Augusto dos Reis Neto

João Augusto dos Reis Neto é doutor em Educação (UNIFESP/ Campus Guarulhos/ SP/ Brasil, 2025). Mestre em Educação (UFSJ).

E-mail: joaoaugusto.reis@gmail.com.