

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes – Campos São Paulo

Beatriz Carvalho Tavares Alves

SERÁ? E SE? - Compromissos de Arte Educação
com a Imaginação Transformadora

SÃO PAULO
2025

Beatriz Carvalho Tavares Alves

SERÁ? E SE? - Compromissos de Arte Educação
com a Imaginação Transformadora

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais, sob orientação da Prof^a Dr^a Rita Luciana Berti Bredariolli

SÃO PAULO

2025

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

A747s Alves, Beatriz Carvalho Tavares, 2001-
Será? E se? : compromissos de arte educação com a imaginação transformadora / Beatriz Carvalho Tavares Alves. – São Paulo, 2026.
75 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) –
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Arte na educação. 2. Imaginação. 3. Crítica. 4. Pluralismo cultural. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

Beatriz Carvalho Tavares Alves

SERÁ? E SE? - Compromissos de Arte Educação
com a Imaginação Transformadora

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Trabalho aprovado em: 02/12/2025.

Banca Examinadora

Profª Drª Rita Bredariolli

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Orientadora

Victoria Bispo Ribeiro dos Santos

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto da minha paixão. E, se eu sou apaixonada, é porque eu tenho um corpo para presenciar o mundo, um coração para sentir, e uma mente sempre em busca de nós para desatar.

Agradeço meus pais, meus irmãos, avós, e todos os ancestrais que criaram o corpo e a casa onde comecei a crescer rumo a mim mesma. Agradeço particularmente à minha mãe, Silvia Tavares, e minha irmã, Luísa Carvalho, pelo apoio com este trabalho.

Agradeço todos os amores que estiveram do meu lado nessa trajetória, ajudando a sustentar o lar, fornecendo alimento pro meu corpo e para a minha alma, e a escuta constante da qual eu sempre necessitei pra organizar minhas ideias. Carol, Sol, Noa, Kaori, Alisson, Victoria(s), e tantos outros amigos que tive nessa jornada.

Um agradecimento especial para o Caio, por sempre me apresentar os contrapontos necessários para imaginar novos mundos para nós, e entender que há, sim, lugar no mundo pro universo que apenas eu carrego dentro de mim.

Agradeço todos os colegas e professores que tive na jornada de formação - em especial os colegas com os quais tive trocas intensas e trabalhos conjuntos, como Felipe Salles, Amanda Gabriela, Júlia Santos, Kathleen Almeida, Kaori Fukumoto, Noa Turati, Carol Okamura, e Nathalia Santos.

Agradeço em especial à professora Rita Bredariolli, cujas aulas me deram recursos para estruturar muitos dos argumentos aqui apresentados, e ao professor Levi, que me acompanhou nos primeiros passos dessa pesquisa, e cuja presença e conhecimento acalmaram muitas das ansiedades que eu precisava enfrentar para encarar este trabalho.

Por último, agradeço a você, leitor. As palavras só ganham propósito quando tocam outra pessoa. Obrigada pelos seus olhos - sua atenção é valiosa.

RESUMO

Este trabalho investiga o potencial da imaginação como uma força contra-paradigmática e transformadora, propondo compromissos éticos para a Arte-Educação. Parte da premissa de que o capitalismo, em articulação com a colonialidade, configura o paradigma dominante, operando como um "realismo capitalista" que naturaliza a si mesmo como a única alternativa viável, sufocando a capacidade de imaginar futuros alternativos. A pesquisa, de caráter teórico-bibliográfico, fundamenta-se em autores como Mark Fisher, Aníbal Quijano, Ursula K. Le Guin, Lev Vigotski e pensadores indígenas e quilombolas, como Nego Bispo. O estudo define a imaginação, com base na perspectiva histórico-cultural, não como fuga, mas como função psicológica superior essencial para a reelaboração criadora da realidade. Argumenta que a desvalorização social da imaginação está intrinsecamente ligada a lógicas colonialistas, racistas e produtivistas. Em oposição, são apresentadas cosmovisões não-hegemônicas, que praticam o "encantamento" e a "biointeratividade". Como eixo central, o trabalho defende que a Arte-Educação deve assumir o compromisso de fomentar uma imaginação transformadora, orientada por dois princípios: a Verdade, que implica uma leitura crítica dos imaginários midiáticos e a desconstrução de "imagens de controle" racistas; e a Diversidade, que visa a ampliação de repertórios por meio do acesso a culturas contra-hegemônicas, potencializando a subjetividade e a capacidade de criar novos mundos possíveis.

Palavras-chave: imaginação; educação; realismo capitalista; arte-educação; colonialidade; decolonialidade; contracolonialidade; paradigma; teoria histórico-cultural; fantasia.

ABSTRACT

This work investigates the potential of imagination as a counter-paradigmatic and transformative force, proposing ethical commitments for Art Education. It departs from the premise that capitalism, in articulation with coloniality, constitutes the dominant paradigm, operating as a "capitalist realism" that naturalizes itself as the only viable alternative, suffocating the capacity to imagine alternative futures. The research, of a theoretical and bibliographic nature, is grounded in authors such as Mark Fisher, Aníbal Quijano, Ursula K. Le Guin, Lev Vygotsky, and Indigenous and quilombola thinkers like Nego Bispo. The study defines imagination, based on the historical-cultural perspective, not as an escape, but as a superior psychological function essential for the creative reworking of reality. It argues that the social devaluation of imagination is intrinsically linked to colonialist, racist, and productivist logics. In opposition, non-hegemonic worldviews that practice "enchantment" and "bio-interactivity" are presented. As a central axis, the work argues that Art Education must commit to fostering a transformative imagination, guided by two principles: Truth, which implies a critical reading of media imaginaries and the deconstruction of racist "controlling images"; and Diversity, which aims to expand repertoires through access to counter-hegemonic cultures, enhancing subjectivity and the capacity to create new possible worlds. It concludes that imagination is a vital tool for resistance and the construction of social alternatives, with the role of art education being to cultivate it collectively and committed to transformation.

Keywords: imagination; education; capitalist realism; art education; coloniality; decoloniality; counter-coloniality; paradigm; historical-cultural theory; fantasy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração das divisões das placas tectônicas.....	12
Figura 2– Ilustração das zonas de descoberta de fósseis em comum através dos continentes.....	13
Figura 3 – Constelações de diversas culturas que contém a mesma estrela principal (Sirius).....	14
Figura 4 – Gráfico do percentual de matriculados na educação básica pertencentes a cada grupo étnico-racial, referente ao ano de 2024.....	49

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 PARADIGMA: CAPITALISMO.....	12
2.1 O que é um Paradigma?.....	12
2.2 Paradigma: Capitalismo.....	17
3 COMO IMAGINAMOS? POR QUE IMAGINAR?.....	23
3.1 Os poderes da Imaginação.....	23
3.2 Alimentos e objetivos para a imaginação.....	28
3.2.1 <i>Relações entre imaginação e os mundos lutando para serem vistos.....</i>	<i>35</i>
3.3 Contribuições indígenas.....	39
4 COMPROMISSOS DE ARTE EDUCAÇÃO COM A IMAGINAÇÃO TRANSFORMADORA.....	42
4.1 Verdade e diversidade.....	42
4.1.1 <i>Verdade.....</i>	<i>43</i>
4.1.2 <i>Diversidade.....</i>	<i>46</i>
4.2 Exercitando Verdade e Diversidade.....	51
4.2.1 <i>Das dificuldades.....</i>	<i>51</i>
4.2.2 <i>Da necessidade um incômodo para o exercício da imaginação.....</i>	<i>53</i>
4.2.3 <i>Da importância de comunicar o sonho.....</i>	<i>55</i>
4.2.4 <i>Do poder da imaginação de nos manter caminhando.....</i>	<i>56</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM SILVIA CARVALHO ARAÚJO TAVARES.....	65

1 INTRODUÇÃO

Para introduzir o trabalho, é preciso introduzir dois fatos sobre mim: eu fui (e sou) uma ávida consumidora de fantasia; e eu tive acesso, graças a uma família de pedagogos bem multiculturais, a muitos tipos de arte desde muito nova. Eu li e reli e compartilhei meu volume único de *As Crônicas de Nárnia* até as costuras do livro se desfazerem. Cresci ouvindo a música caipira com a qual meu pai cresceu, o MPB que ele aprendeu com o pai dele, o rock que minha mãe ouvia na juventude. Meu nome, Beatriz, foi escolhido em homenagem à música de mesmo nome de Chico Buarque e Edu Lobo. Minha mãe, principalmente, sempre teve um papel muito ativo em me apresentar a todo tipo de obra, reafirmando sempre um viés anticolonial — me levando a teatros coletivos de organizações negras, me apresentando (teoricamente e pessoalmente) a intelectuais e artistas negros, indígenas e periféricos. Eu tive, inclusive, o benefício de nunca ter precisado passar pela experiência de “sair do armário” — porque, na nossa família, não existia uma expectativa genuína sobre a minha heterossexualidade a ponto de ter sido construído um armário do qual sair.

Como qualquer família, não fomos imunes às nossas dificuldades. Mas eu admiro e demarco que eu fui, fundamentalmente, criada pra imaginar — pra experienciar com meus grandes olhos e pequenas mãos tudo que o mundo tinha pra oferecer, demarcando as estruturas que existiam no mundo no qual eu crescia, como elas serviam ou não a pessoa que eu era (como indivíduo e como membro da sociedade — de uma classe, uma raça, um local social), e que elementos do meu repertório eu podia usar pra ir contra (ou a favor) dessas estruturas.

Essa veia imaginativa me trouxe até as artes. E eu busco, na minha pesquisa e execução da arte, entender como a imaginação me formou, e que compromissos eu preciso estabelecer com ela, enquanto artista e educadora, para estimular essa mesma imaginação transformadora nos outros.

Pra mim, era impossível falar sobre imaginação sem reconhecer — antes, durante, depois — que ela é subalterna. Abaixo de todo o espetáculo de séries

famosas de fantasia, filmes com carros voadores e unicórnios, encontramos na verdade uma escassez de obras *mainstream*¹ realmente transformadoras na contemporaneidade. Destaco o *mainstream* pois, como passarei muitas páginas demonstrando, existe uma riqueza de referências mundo afora. Basta saber para onde olhar, por quê olhar, e saber o que fazer com esse novo conhecimento.

A imaginação verdadeira, em toda sua plenitude, não é encorajada pelo mundo em que vivemos: somos guiados rumo a um desespero coletivo, a crença de um “fim do mundo” que anuvia nossas mentes, paralisando nossa imaginação e, por consequência, nossas ações. Somos criados para temer e diminuir tudo que é simbólico, incompreendido, sob o risco de perdemos nossa racionalidade.

Ir contra esse desespero foi particularmente importante na minha compreensão de mim mesma. Sou uma pessoa *queer* e autista, que sempre esteve em contato pessoal e teórico com todo tipo de gente à margem. Como qualquer pessoa viva agora pelos meados do século XXI, eu fui alimentada de modelos únicos de ser, agir, trabalhar, que pareciam bater de frente com tudo aquilo que eu sabia serem características humanas naturais — a sensibilidade, o repouso, a imaginação. Aceitar a imposição de que existia um jeito certo de ser mulher, de ser trabalhadora, de ser *humana*, e que eu não me encaixava nesse jeito, seria aceitar uma derrota existencial — não só para mim, mas pra toda a rede de afetos que eu construí ao longo da vida.

Não foi apenas um horizonte teórico, mas uma experiência vivida, para mim, constatar que, sim, talvez o mundo estivesse acabando. Mas não existia só um mundo nesse mundo.

Mas depois fui vendo que não existe um mundo, existem vários mundos. E fui compreendendo que existem vários apocalipses. Mas o apocalipse é uma coisa eurocristã monoteísta. O apocalipse só existe no eurocristianismo monoteísta. Não existe em outras cosmologias ou cosmovisões, em outras relações de mundo. E o apocalipse, de fato, está acontecendo, porque o mundo eurocristão é um mundo escriturado, é um mundo teórico. A Bíblia é um livro de intenções, é um livro de intencionalidades. As pessoas foram tendo intenções de

¹ O que está em voga, sendo tido como tendência ou como o principal em; produtos e serviços acessíveis ou feitos para o grande público, em oposição ao que é individualizado e direcionado para um público específico. (Dicio, Mainstream, 2009)

mundo e foram escrevendo a Bíblia, como eles achavam que o mundo poderia ser, como parte do mundo tinha sido, como parte do mundo ia ser, como reflexo do que tinha sido. É um livro muito bem escrito. Mas é um livro que autoproclamou o seu fim. (Barbosa Neto; Silva; Lowande, 2023, p. 11)

Neste trecho, de uma entrevista muito bonita feita com o Nego Bispo, ele fala isso de um jeito muito mais potente e conciso do que eu sou capaz de fazer, na minha idade atual. Mas pra mim foi muito potente ver nas palavras de alguém tão sábio, tão integrado com o mundo, uma porçãozinha da constatação que eu já tinha chegado.

Ainda acerca do fim do mundo, um dos entrevistadores, Edgar Rodrigues Barbosa Neto, comenta:

A universidade é esse lugar no qual alguém pode assistir uma pessoa falar sobre o fim do mundo, retornar para a casa, e no dia seguinte voltar para a própria universidade como se nada de muito grave tivesse sido dito. É um efeito do saber sintético, é transformar o fim do mundo em uma coisa banal, como se ele não exigisse de nós, que estamos na universidade, nenhum movimento de mudança mais radical daquilo que acontece dentro da universidade. A gente volta e continua fazendo as mesmas coisas que fazíamos no dia anterior. É a transformação disso numa espécie de grande abstração, em algo muito pouco resolutivo. Eu me lembro do Bispo lá na casa da Rainha Belinha, no Reino 13 de Maio, dizendo algo que nunca esqueci: “eu não sou uma tese”. Quando eu vejo algumas pessoas falando sobre o fim do mundo, eu vejo a transformação do fim do mundo em uma tese. Elas não se tornam capazes de extrair disso forças para poder mudar o que tem que ser mudado nessa ecologia situada que constitui o mundo acadêmico. Os saberes sintéticos têm essa capacidade de transformar tudo em algo abstrato, impedindo que as ideias germinem ou façam germinar. (Barbosa Neto; Silva; Lowande, 2023, p. 15)

É por esse motivo que eu intitulo este trabalho como uma série de compromissos. O fim aqui não é dissertar o fim do mundo, mas discutir quais capacidades nós temos, enquanto indivíduos e enquanto sociedade, de criar mundos novos.

Parto dos argumentos principais de alguns dos meus autores favoritos para tecer uma rede de análises e sugestões acerca do funcionamento da imaginação e seus usos, sempre visando o fim de alimentar uma imaginação transformadora — capaz de moldar os universos de possibilidade do interlocutor, tanto na esfera

pessoal quanto na esfera social. Por último, mas não menos importante, analiso como o conhecimento acerca da imaginação pode ser instrumental para a capacitação de educadores hábeis a potencializarem a criatividade de seus educandos, reforçando a importância social e individual desse processo.

No primeiro capítulo, apresento o conceito de paradigma, de "Realismo Capitalista" (Fisher, 2009) e como o Capitalismo, articulado com a Colonialidade, se configura como um. No segundo capítulo, investigo a imaginação: como ela funciona? Por que ela é tão contra-paradigmática? O que qualifica uma imaginação em pleno funcionamento - capaz de ampliar o autoconhecimento e os horizontes de possibilidade do imaginante?. No capítulo final retomo essas ideias centrais, posicionando os compromissos que devemos firmar enquanto educadores para realmente potencializar a imaginação de nossos educandos, defendendo de maneira central os eixos de Verdade e Diversidade para abordá-la.

2 PARADIGMA: CAPITALISMO

2.1 O que é um Paradigma?

Apreendi lá pelos meus 15 anos sobre as placas tectônicas. Pra mim, o mais fascinante foi quão recente era a Teoria das Placas² — coisa dos anos 60 (Amos, 2017). Para os menos familiarizados com o assunto, a teoria propõe que a terra não é estática. Em vez disso, os continentes como os conhecemos estão posicionados sobre “placas”, segmentos da litosfera (“casca” da Terra) em um lento, mas constante movimento. Ainda em seus princípios, a proposição de uma terra em movimento veio de Alfred Wegener, a partir de uma série de observações paleoclimáticas e geológicas (Figura 2). O que mais ficou comigo, entretanto, foi o aspecto paleontológico: fósseis dos mesmos animais encontrados em continentes que, hoje, são separados por centenas de quilômetros de oceano.

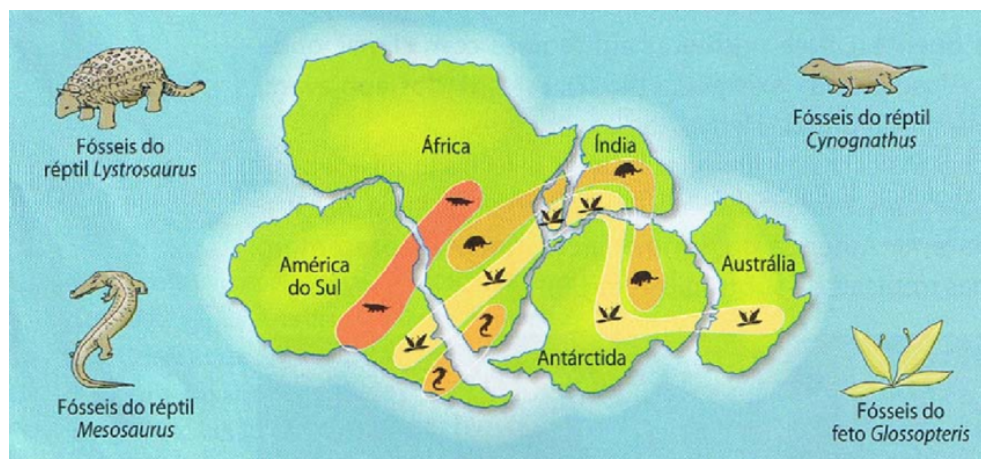
Figura 1 - Ilustração das divisões das placas tectônicas.



Fonte: Monteiro, 2025.

² Representada pela Figura 1

Figura 2 - Ilustração das zonas de descoberta de fósseis em comum através dos continentes.



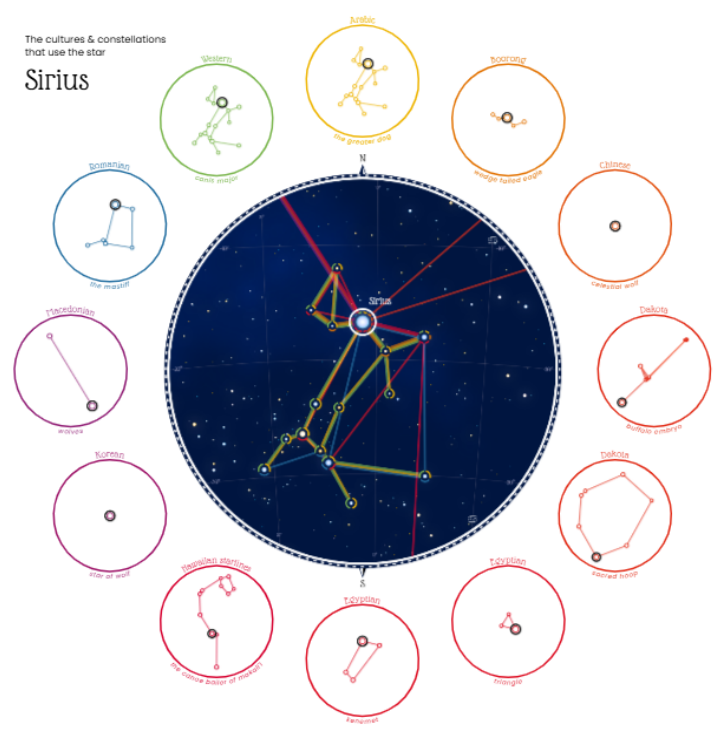
Fonte: Cavadas, 2009.

A ideia de termos todos os pedaços espalhados pelo mundo e demorarmos centenas de anos para olharmos todos juntos me intrigava. Constatar que, dentre os nossos pontos cegos enquanto humanidade, estava algo tão banal — mas tão fundamental — quanto o chão sob os nossos pés.

Antes disso, eu já tinha ciência da existência das placas, mas de um jeito mais inquestionável — como a gravidade, a ordem dos planetas, ou a posição do Cruzeiro do Sul no céu.

Não é como se eu nunca tivesse pensado antes sobre o assunto. Mas foi meu momento interno de juntar as pecinhas — eu sei o que eu sei porque alguém soube antes. E antes dos “alguéns” saberem, o mundo ainda estava aí. Ele era inexplicável? Ou há sempre uma explicação prévia — um desenho que a gente via antes de juntar os pontos de um jeito diferente?

Figura 3 - Constelações de diversas culturas que contém a mesma estrela principal (Sirius)



Fonte: Bremer, 2020.

O termo “paradigma” foi cunhado por Thomas Kuhn, com o intuito de descrever os consensos e formas de agir da comunidade científica — contemplando suas diferentes fases, da “ciência normal”, ou paradigma em funcionamento pleno, e a da “revolução”, onde o paradigma entra em crise.

No esquema proposto no artigo de Sertório de Amorim e Silva Neto (2011), explorando a origem e os desdobramentos do uso do conceito “paradigma”:

Ciência normal > Crise > Revolução > Nova ciência normal > Nova crise > Nova revolução...

O paradigma em funcionamento pleno seria aquele que fornece os modos de pensar e investigar capazes de saciar as dúvidas preponderantes da comunidade científica num dado período de tempo. Em algum momento, inevitavelmente, esses modos de pensar/investigar vão se tornando insuficientes, conforme a natureza dos nossos questionamentos muda. Pequenas anomalias e inconsistências do modelo se amontoam, até um momento de plena crise do paradigma — momento no qual a comunidade se encontra mais flexível para a adoção de um novo paradigma (geralmente, mas não mandatoriamente, com características opostas e/ou complementares ao paradigma anterior)

Englobando os desdobramentos do conceito para seu uso nas ciências humanas, Morin é citado, postulando os elementos determinantes de um paradigma:

I – A promoção e a seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade.

Assim, a Ordem, nas concepções deterministas, a Matéria, nas concepções materialistas, o Espírito, nas concepções espiritualistas, a Estrutura, nas concepções estruturalistas, são os conceitos-mestres selecionados /selecionadores, que excluem ou subordinam os conceitos que lhes são antinômicos (a desordem, o espírito, a matéria). Desse modo, o nível paradigmático é o do princípio de seleção das idéias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas. (Morin *apud* Silva Neto, 2011, p. 348)

II - A determinação das operações lógicas-mestras da inteligibilidade

O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio... É ele quem privilegia determinadas operações lógicas em detrimento de outras, como a disjunção em detrimento da conjunção; é o que atribui validade e universalidade à lógica que elegeu. (Morin *apud* Silva Neto, 2011, p. 349)

Elaborando as citações diretas de Morin, discorre sobre a eleição de conceitos subordinados aos conceitos mestres, que serão então julgados por lógica de conjunção (no caso de compatibilidade entre eles) ou de disjunção (em caso de incompatibilidade):

Subentendido na relação que um conceito-mestre estabelece com outros conceitos está manifesta a adesão a uma determinada operação lógica que, em grandes linhas, de acordo com Morin, será ou de conjunção ou de

disjunção. Uma operação subentende a outra: se o conceito for eleito como subordinado ao conceito-mestre, a operação lógica do paradigma será de conjunção, por outro lado, se o conceito for excluído do conceito-mestre, mostrar-se antagônico, incompatível com ele, a operação lógica do paradigma será a de disjunção

Imaginemos, por exemplo, um paradigma cujo conceito-mestre é homem. Diante do conceito de natureza há duas opções, que, em último caso, resultariam em dois paradigmas dessemelhantes. Se a idéia de natureza for tomada como oposta ao conceito-mestre, ela será imediatamente excluída e acusada de contradição. Aqui, o que existe de específico no homem será definido por oposição e exclusão da idéia de natureza. Nesse caso, a operação lógica-mestra é a de disjunção, ou seja, a separação lógica das idéias. Mas, se a idéia de natureza for reconhecida como compatível ao conceito-mestre e o homem entendido como ser que participa da natureza e dotado, portanto, de natureza humana, a operação lógica-mestra será de conjunção, de ajuntamento das idéias (Silva Neto, 2011, p. 349-350)

Ao tentar se localizar no céu noturno, uma pesquisa simples de internet dirá: “procure pela Constelação de Orion na porção noroeste do céu, siga a linha das Três Marias, e, ali, logo fora da constelação, você verá Sirius, a estrela mais brilhante do céu noturno”. Sirius está no céu desde tempos imemoriais; entretanto, Sirius só é Sirius desde um certo momento, por causa de um certo lugar, e das histórias de um certo grupo de pessoas. Inclusive, não é a estrela que mais configura constelações nas culturas através do tempo. (Bremer, Nadieh, 2020)

A afirmação “Sirius não teve sempre esse nome” é inquestionável, e talvez até óbvia, mas ela explicita o funcionamento do paradigma: criou-se um modelo para olhar o céu baseado nas constelações greco-romanas, e, enquanto esse modelo saciar nossa necessidade de navegar e organizar as estrelas, esses serão os nomes e as imagens que irão guiar o nosso olhar.

Essa exemplificação de um paradigma científico se insere dentro de uma série de paradigmas maiores — por que os referenciais da ciência global são greco-romanos? Que vozes estão sendo excluídas no processo de nomear o céu? O processo de impor um novo nome a uma estrela no momento de discuti-la cientificamente é, também, o processo de delimitar quais visões de mundo podem ser dialógicas com a Ciência, e quais não?

As ciências exatas estão diretamente inseridas na história e na sociedade humana; portanto, o processo de transposição dos seus conflitos internos para o cenário global é fácil, até intuitivo.

Tão logo é estabelecido o paradigma, uma comunidade passa a adotá-lo de modo relativamente inconsciente a fim de explicar o mundo e resolver os problemas cotidianos de uma ciência. O paradigma, por força do consenso, responde a todos os enigmas da realidade, fundando uma espécie de prática comum ou ordinária, aquilo que Kuhn chamou de ciência normal

“Kuhn evoca a Gestalt para exemplificar tal diferença: trata-se de formas distintas de percepção, ou melhor, cientistas de paradigmas distintos, dirigindo o olhar para os mesmos objetos, vêem realidades igualmente distintas. “É como se a comunidade profissional tivesse sido subitamente transportada para um novo planeta...” (Silva Neto, 2011, p. 351)

Os paradigmas guiam nosso olhar; determinam o que é “possível” ou “impossível” — e, desdobrando o apresentado por Kuhn, literalmente ditam o que visível ou invisível, até diante dos olhos supostamente mais “científicos” e bem treinados

2.2 Paradigma: Capitalismo

“Vivemos no capitalismo. O seu poder parece ser inevitável. Assim era o poder divino dos reis. Os seres humanos podem resistir a qualquer poder humano e mudá-lo. A resistência e a mudança muitas vezes começam na arte, e muitas vezes mais na nossa arte — a arte das palavras.”

Ursula K. Le Guin, 2014, em seu discurso no National Book Award

O fim do mundo é a pedra em todos os nossos sapatos, o chão sobre o qual todas as conversas acontecem. E todos nós — pelo menos os minimamente atentos e sinceros — sabemos que esse fim do mundo é capitalista.

Apesar do desespero humano diante do fim do mundo, ele é, ao mesmo tempo, abraçado com um certo consenso melancólico.

Em uma análise da ideia de que “não há alternativa”, Robert Fisher publica sua obra “Realismo Capitalista”, contribuindo para a solidificação e propagação do termo. Aqui, busco evidenciar os aspectos paradigmáticos do capitalismo, e, ao mesmo tempo, plantar algumas sementes sobre as propostas que eu tenho a oferecer sobre isso.

Em 1992, foi publicado o influente “O Fim da História e o Último Homem”, escrito por Francis Fukuyama. O livro declama a suposta “vitória” do liberalismo diante dos seus competidores ideológicos (notavelmente, o comunismo e o fascismo). Sobre a publicação, Mark Fisher escreve:

Esse mal estar, esse sentimento de que não há nada de novo, evidentemente, não é novidade. Nós o encontramos no conhecido conceito de “fim da história” tão alardeado por Francis Fukuyama após a queda do Muro de Berlim. A tese de Fukuyama de que a história havia atingido o climax com o capitalismo liberal pode ter sido amplamente zombada, mas continua sendo aceita, e mesmo presumida. no plano do inconsciente cultural (Fisher, 2020, p. 15)

Enquanto a publicação por si só não pode ser responsabilizada por gerar a ideia de “fim da história”, ela certamente reflete uma onda de pensamento da época que ressoa até os dias de hoje.

Como discutido anteriormente, um paradigma se constitui por I – A promoção e a seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade (ou seja, os conceitos principais através dos quais vamos interpretar e nos relacionar com o mundo) e II - A determinação das operações lógicas-mestras da inteligibilidade (ou seja, a determinação prévia de quais conceitos serão considerados compatíveis ou incompatíveis entre si).

O capitalismo, como um sistema complexo e multifacetado, cumpre esse papel: define os conceitos-mestres através dos quais interagimos com o mundo (notavelmente, o Mérito, a Competição, e o próprio Capital), e define quais operações lógicas são válidas na compreensão e correlação desses conceitos.

Para dialogar com as vozes que pretendo trazer para esse texto, é mandatório destacar uma dentre as complexidades do Capitalismo,: sua

interdependência com a subjetividade e práticas de outros sistemas de dominação — notavelmente, para este trabalho, a Colonialidade. Logo na abertura de seu texto “Colonialidad del poder y clasificación social”, Aníbal Quijano escreve:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pilar desse dito padrão de poder, e opera em cada dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e a nível social (Quijano, 2014, p. 286)³

Fortalecendo a conceituação de capitalismo e colonialidade como paradigmas interdependentes (portanto, determinantes dos conceitos-mestres e lógicas-mestras a partir das quais compreendemos o mundo):

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder [...] à partir desse universo intersubjetivo foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a quantificação, a externalização (objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações das pessoas com a natureza, e entre elas em relação a esta, em especial sobre a propriedade dos recursos de produção [...]

Esse modo de conhecimento foi, por seu caráter e origem eurocêntricos, denominado racional; foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade. As linhas matriciais dessa perspectiva cognitiva tem se mantido, apesar das mudanças de seus conteúdos específicos, e das críticas e dos debates, ao longo da duração do poder mundial do capitalismo colonial moderno. Essa é a modernidade/racionalidade que agora está, finalmente, em crise. (Quijano, 2014, p. 287)

Aqui, vemos como o capitalismo determinou e disseminou seus conceitos-mestres (aqui listados - a medição, a quantificação, a externalização, etc.) através de sua presença colonial na América.

Em sua obra *Colonização, Quilombos: modos e significações* (2015), durante a descrição de diversas Guerras da Colonização — que Nego Bispo caracteriza como resistências contracoloniais, após um processo de associações contínuas entre colonização, monocultura e capitalismo moderno — ele diz (grifos meus):

³ Traduções de Aníbal Quijano realizadas por mim.

Como Canudos se organizava? O povo de Canudos **se relacionava com a terra como um ente gerador da força vital**. Os frutos dessa relação não só com a terra, mas com água, a mata e demais elementos da natureza, isto é, com o seu território, eram produtos vitais por serem extraídos através de um processo de **cultivos festivos recheados de religiosidade**, que eram armazenados e redistribuídos de acordo com as necessidades de cada um. Do que os colonizadores, os ditos republicanos, acusavam Canudos? Ao denominá-los como uma comunidade de fanáticos messiânicos, a acusavam de ser um bando de pessoas **sem disciplina social, sem senso da moral e dos bons costumes**, portanto, uma ameaça à integridade moral, social, econômica e cultural da República. (Santos, 2015, p. 58, grifos próprios).

Em que Pau de Colher se parece a Canudos e Caldeirões? O povo de Pau de Colher possui uma **relação comunitária e biointerativa** com os elementos da natureza muito próxima, melhor dizendo, estruturalmente idêntica às práticas desenvolvidas pelo povo de Canudos e de Caldeirões. Do que o povo de Pau de Colher foi acusado? Assim como Canudos e Caldeirões, além de fanatismo religioso, o povo de Pau de Colher foi acusado de ser um bando de pessoas **sem disciplina social, sem senso de moral e dos bons costumes, portanto, uma ameaça à integridade moral, social, econômica e cultural dos colonizadores**, os ditos getulistas do Estado Novo (Santos, 2015, p. 59, grifos próprios).

Em que Caldeirões, Canudos e Pau de Colher se parecem com Palmares? O povo de Palmares, assim como o povo de Canudos, Caldeirões e Pau de Colher, **se relacionava com a terra como um ente gerador da força vital** e os frutos dessa relação não só com a terra, mas com água, a mata e demais elementos da natureza, isto é, com o seu território, eram produtos vitais por serem produtos extraídos através de um processo de **cultivos festivos recheados de religiosidade**. Pois esse povo recém-chegado da África, aliado aos povos nativos daquela região, tinham muito forte os seus elementos religiosos e, portanto, o seu jeito de pensar, viver e sentir era alimentado pela cosmovisão politeísta, conforme comentamos no primeiro capítulo do livro. Do que Palmares foi acusada? De ser um bando de **selvagens, sem religiosidade, sem civilização e sem cultura** e que por isso, assim como Canudos, Caldeirões e Pau de Colher, ameaçavam a integridade moral, social, econômica e cultural dos colonizadores. (Santos, 2015, p. 63, grifos próprios).

Diante da apresentação de novos conceitos (como politeísmo e biointeratividade), o Estado Brasileiro (herdeiro do legado colonialista, e em decorrência direta, agente dos interesses capitalistas) os considerou conflituosos com seus conceitos mestres de monoteísmo e produtividade. Diante dessa constatação, a partir do seu poder sobre as operações lógicas consideradas “legítimas”, executou uma série de desvalorizações da organização e cosmovisão dessas comunidades tradicionais, posicionando-as como selvagens, sem disciplina e sem boa moral — desvalorização subjetiva que veio associada a ataques violentos que desmontaram a organização dessas comunidades.

Além das reações violentas do Sistema Capitalista ao que é julgado incoerente com seus conceitos-mestres, há outro resultado possível no encontro entre paradigmas: a conjunção, coerência entre os novos e os velhos conceitos. Em um desenvolvimento perigoso, Fisher alerta para o poder do capitalismo, como paradigma vigente, de não apenas transformar conceitos aparentemente incompatíveis com os seus conceitos mestres em compatíveis; mas também “pré-corporar”, formatar desde o nascimento do desejo humano um molde guiado pelo conceito de Capital, criando um panorama de uniformidade ideológica conformista.

De todo modo, a velha batalha entre apropriação e recuperação, entre subversão e incorporação, parece coisa do passado. Não estamos lidando agora, como antes, com a incorporação de materiais dotados de potencial subversivo, mas sim com sua “precorporação”: a formatação e a moldagem prévia dos desejos, aspirações e esperanças pela cultura capitalista. (Fisher, 2020, p. 18)

Temos, então, a compreensão de que o Capitalismo opera como um paradigma de larga escala, selecionando os conceitos que são harmônicos a ele, e invalidando pela sua própria lógica os conceitos desarmônicos.

A ideia de “Realismo Capitalista” se funda muito mais na primeira operação do que na segunda: ou seja, foca na capacidade de uniformização ideológica, mais do que no reconhecimento de conflitos conceituais que desencadeiam conflitos reais. Mas como o Capitalismo é capaz de se colocar como um paradigma em pleno funcionamento — “o fim da história”, como sugerido por Fukuyama — se a resistência e oferta de alternativas ao Capitalismo não cessou com a virada do milênio?

Caracterizando mais profundamente o conceito de “Realismo Capitalista”, Fisher escreve:

Ao vangloriar-se de ter - como coloca Badiou - “nos libertado das “abstrações fatais ” inspiradas pelas “ideologias do passado”, o realismo capitalista apresenta a si mesmo como um escudo que nos protege dos perigos resultantes de acreditar demais. A atitude de ironia distante, própria do capitalismo pós-moderno, supostamente nos imuniza contra as seduções do fanatismo. Rebaixar nossas expectativas — somos ensinados - é só um pequeno preço a pagar para estarmos à salvo do terror e do totalitarismo,

O “realismo” aqui é análogo à perspectiva deflacionária de um depressivo, que acredita que qualquer estado positivo, qualquer esperança, é uma perigosa ilusão. (Fisher, 2020, p. 13-14)

O Capitalismo vinga não em se dizer *literalmente* a única alternativa, mas em se colocar como a única alternativa *viável*. Pelas suas lógicas internas, se coloca como “o sistema econômico da realidade”, associado ao progresso, à racionalidade, e à democracia. E, pelas mesmas lógicas, posiciona as alternativas como associadas ao regresso, à irracionalidade, e ao totalitarismo.

Ao longo dos últimos trinta anos, o realismo capitalista implantou com sucesso uma “ontologia empresarial”, na qual é simplesmente óbvio que tudo na sociedade, incluindo saúde e educação, deve ser administrado como uma empresa. Como um grande número de teóricos radicais - de Brecht a Foucault e Badiou - já sustentaram, a política emancipatória precisa sempre destruir a aparência de uma “ordem natural”: deve revelar que o que nos é apresentado como necessário e inevitável é, na verdade, mero acaso, e deve fazer com que o que antes parecia impossível seja agora visto como alcançável. [...] “Modernização”, observa amargamente Badiou, “é o nome dado a uma definição estrita e servil do possível. Essas 'reformas' invariavelmente visam tornar impossível o que costumava ser praticável (para a maioria), e convertendo em fonte de lucro (para a oligarquia dominante) o que não costumava ser.” (Fisher, 2020, p. 22)

Diante de um sistema com grandes forças de opressão e conformação de novos conceitos, quais características da imaginação a qualificam como uma forte oponente ao paradigma atual, e que compromissos temos perante ela, enquanto artistas e arte educadores?

A longa e escura noite do fim da história deve ser encarada como uma enorme oportunidade. A própria generalidade opressiva do realismo capitalista significa que mesmo tênues vislumbres de possibilidades políticas e econômicas alternativas são capazes de gerar um efeito desproporcionalmente grande. O menor dos eventos pode abrir um buraco na cinzenta cortina reacionária que encurtou os horizontes de possibilidade sob o realismo capitalista. De uma situação em que nada pode acontecer, de repente tudo é possível de novo. (Fisher, 2020, p. 133)

3 COMO IMAGINAMOS? POR QUE IMAGINAR?

3.1 Os poderes da Imaginação

A defesa da imaginação precisa compreender quais de suas características a tornam tão contra-paradigmática no momento atual, entendendo tanto sua função psicológica individual quanto seu lugar social.

No ensaio *Por que Estadunidenses Tem Medo de Dragões?*, de 1974, Ursula Le Guin, uma das autoras de ficção mais relevantes do século XX, escreve sobre o desinteresse e desprezo do público americano pela literatura de fantasia, analisando como esse fenômeno decorre dos elementos culturais puritanos, capitalistas e machistas da cultura estadunidense.

Suspeito que quase todos os povos altamente desenvolvidos tecnologicamente são mais ou menos anti-fantasia [...] falarei dos americanos modernos, o único povo que conheço o suficiente para poder falar sobre.

Em tendo me perguntado porque os americanos têm medo de dragões, comecei a perceber que uma boa parte dos americanos não é apenas anti-fantasia, mas totalmente anti-ficção⁴. Temos a tendência, como povo, a olhar para todas as obras de cunho imaginativo com suspeita ou desprezo.

“Minha esposa lê romances. Eu não tenho tempo.” “Costumava ler ficção científica quando era um adolescente, mas claro que não o faço agora.” “Contos de fadas são para crianças. Eu vivo no mundo real.”

Tal rejeição de toda a arte da ficção está relacionada a várias características americanas: **nosso puritanismo, nossa ética de trabalho, nosso foco nos resultados e até mesmo nossos costumes sexuais.**

Ler *Guerra e Paz* ou *O Senhor dos Anéis* claramente não é “trabalho” - você faz isso por prazer. E se não pode se justificar como “educacional” ou “aperfeiçoamento”, então, no sistema de valores puritano, só pode ser auto-indulgência ou escapismo. Pois o prazer não é valor para o Puritano; ao contrário, é pecado.

Igualmente, no sistema de valores do homem de negócios, se um ato não traz um ganho imediato e tangível, não tem qualquer justificação

O último elemento, o de gênero, é mais complexo. Espero não ser compreendida como sexista se eu disser que em nossa cultura, essa atitude

⁴ Em momentos posteriores do seu pensamento, Ursula revisita essa ideia, destrinchando o fenômeno das grandes obras mainstream de fantasia e ficção que surgiram após a fantasia ganhar espaço nos círculos editoriais e midiáticos. Estes argumentos são apresentados mais a frente no capítulo na seção “alimentos e objetivos para a imaginação”.

anti-ficção é basicamente masculina. O garoto e homem americanos são muito comumente forçados a definir sua masculinidade por uma rejeição de certos traços, certos talentos e potenciais humanos que nossa cultura define como “feminino” ou “infantis”. E uma dessas características, analisando friamente os fatos, é a **absolutamente essencial capacidade humana de imaginar**. (Le Guin, 1974, grifos próprios).

Embora escrito há cerca de 35 anos antes de *Realismo Capitalista*, Le Guin destrincha, de maneira surpreendentemente atual, a incompatibilidade entre o capitalismo estadunidense e a fantasia — que deriva, em última instância, de uma negação da função intrinsecamente humana da imaginação.

O capitalismo vinga, como dito anteriormente, em se apresentar como solução de via única, apresentando modelos fixos e homogeneizadores para organizar o pensamento e o funcionamento social contemporâneos. Acerca desse fenômeno, Maldonado-Torres discorre:

Em cada um dos principais meios da existência social cujo controle é disputado por indivíduos, e de cujas vitórias e derrotas se formam as relações de exploração/dominação/conflito que constituem o poder, os elementos componentes são sempre historicamente heterogêneos. Assim, no capitalismo mundial o trabalho existe atualmente, como há 500 anos, em todas e cada uma das suas formas historicamente conhecidas (salário, escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade), mas todas elas estão ao serviço do capital, articulando-se em torno da sua forma salarial. Do mesmo modo, em qualquer dos outros meios — a autoridade, o sexo, a subjetividade — estão presentes todas as formas historicamente conhecidas, agora sob a primazia geral de um formato designado de moderno: o “Estado-nação”, a “família burguesa”, a “racionalidade moderna”. (Maldonado-Torres, 2009, p.90)

Em contraponto à homogeneidade apresentada pelo paradigma capitalista atual, as populações não-brancas que foram historicamente subjugadas florescem em sua diversidade prática e subjetiva, além de sua capacidade de unir realidades, pensamentos e experiências aparentemente opostos.

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se junta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas. Transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se junta. Por assim ser, a transfluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta. É a partir dessas leis que se

geram os grandes debates entre a realidade e a aparência, ou seja, entre o que é orgânico e o que é sintético (Santos, 2015, p. 89)

Assim, entendemos que ao falar de imaginação, não levantamos apenas seu papel psicológico inerentemente humano, mas um lugar social de contraposição às lógicas-mestras estabelecidas pelo sistema vigente — que preza pela racionalidade e pela apresentação de modelos universalizantes de organização social e compreensão de mundo.

Adentrando nas definições e descrições do funcionamento da imaginação, Le Guin, chegando nesse ponto do texto, faz uma pequena pausa para defini-la:

Por “imaginação”, então, quero dizer o livre divertimento da mente, tanto intelectual como sensorial. E por “divertimento” digo recreação, re-criação, a recombinação do que é conhecido no que é novo. Por “livre” digo que a ação é feita sem um objetivo imediato de ganho - espontaneamente. Isso não significa, contudo, que não haja propósito por trás desse jogo livre da mente. Há uma finalidade e uma finalidade pode ser de fato bem séria. (Le Guin, 1974)

O conceito de imaginação trazido por Ursula dialoga diretamente com aquele definido por Vigotski:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. [...] É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente [...] Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica (Vigotski, 2009, p. 14-15)

E somando a esse diálogo, Ana Rita da Silva, em uma análise da teoria da subjetividade de Gonzalez-Rey e Mitjans Martinez (2005), adiciona um último elemento que quero destacar na conceituação de imaginação: a ideia de emoção/subjetividade.

Conquanto esteja ligada à formação das funções psíquicas, a criatividade não ocorre naturalmente como consequência do desenvolvimento dessas funções, visto que necessita da inserção do sujeito em um contexto concreto de motivação. Nessa direção, González Rey (2005) assinala que a personalidade não é um sistema de estruturas estáveis e ordenadas que

independem dos espaços de atividade do sujeito. É, ao contrário, um sistema dinâmico de sentidos que inclui aspectos afetivos, assim como a vontade e o intelecto. [...] Sendo assim, a base psicológica que constitui o indivíduo como ser criativo está relacionada ao contexto e à diversidade de significados que o envolvem, juntamente com suas motivações, que são de ordem afetiva e cognitiva. (Silva, 2021, p. 9)

Assim, definimos aqui que a Imaginação funciona a partir de:

1. A recombinação e reelaboração das nossas experiências prévias, gerando novos pareceres e ações.
2. Motivação do indivíduo, que tem relação direta com os contextos em que ele se insere.

A imaginação, portanto, contempla as possibilidades fantasiosas e geradoras de mundos, como aquelas discutidas por Le Guin, mas também está presente nos nossos processos cognitivos de aprendizado mais básicos. A imaginação se faz presente no aprendizado de novos conceitos, na execução de tarefas, e, em última instância, na atividade criadora humana. Esta afirmação é importante para a formulação uma compreensão desfragmentada da Imaginação. Negar suas potencialidades ditas “fantasiosas” e “irracionais” não configura apenas um processo de subalternização da imaginação, semelhante àquele imposto aos grupos historicamente associados à “irracionalidade da imaginação” (notadamente, neste texto, as mulheres e as populações não-brancas), mas nos aliena de um componente fundamental da psicologia humana.

Em contraste à desvalorização social da imaginação, Ursula segue seu texto dispondo que a imaginação não é suprimível, sendo, então, uma característica intrínseca humana que pode (ou não) ser alimentada.

Agora, eu duvido que a imaginação possa ser suprimida. Se você realmente pudesse erradicá-la numa criança, ela cresceria para ser uma berinjala. Como todas as nossas inclinações perversas, a imaginação prevalecerá. Mas se ela é rejeitada e desprezada, crescerá em formas selvagens e debilitadas; será deformada. Na melhor das hipóteses, será meros devaneios centrados no ego; na pior, uma ilusão, algo que é uma ocupação muito perigosa quando levada a sério. (Le Guin, 1974)

Em linha com a ideia de Le Guin, Vigotski relaciona estreitamente o desenvolvimento da imaginação com o desenvolvimento da linguagem, fixando-a como uma parte essencial da cognição humana:

De fato, as pesquisas evidenciaram que, no desenvolvimento da imaginação infantil, um grande passo está diretamente relacionado com a assimilação da linguagem, e que as crianças que experimentam um atraso no desenvolvimento desta última ficam extraordinariamente retardadas na evolução da imaginação. As crianças cujo desenvolvimento da linguagem segue um caminho deformado (digamos, os surdos, por ficarem total ou parcialmente mudos, carentes de comunicação através da linguagem) são ao mesmo tempo crianças com formas de imaginação enormemente pobres, escassas e às vezes realmente rudimentares. No entanto, partindo da tese de Freud e outros, dever-se-ia esperar que, quando na criança não está desenvolvida a linguagem, quando esta falta ou se atrasa, criam-se condições especialmente favoráveis para o desenvolvimento de formas de imaginação primária, não-comunicáveis, não-verbais. Por conseguinte, a observação do desenvolvimento da imaginação evidenciou a dependência entre essa função e o desenvolvimento da linguagem. Conforme foi estabelecido, o atraso no desenvolvimento da linguagem representa um atraso no da imaginação (Vigotski *apud* Gentil, 2023, p. 335).

Entendemos, por meio dessas definições, que a imaginação, embora não suprimível, também não é capaz de se expressar e se desenvolver livremente, sem considerar, primeiramente, o repertório (linguístico, cultural, vivencial) do indivíduo; e, secundamente, os contextos de motivação em que ele se insere.

Sendo a imaginação desenvolvida a partir da apropriação do real, orientada pela linguagem, o desenvolvimento dessa função não se esgota na primeira infância, pelo contrário, enriquece com o período escolar, no qual os elementos culturais, conhecimentos, ideias e signos são elaborados e sistematizados para a apropriação e desenvolvimento, qualificando cada vez mais a função da imaginação. Essa afirmação de que a imaginação não se esgota, mas enriquece à medida em que o homem se apropria da cultura, desbanca o mito popular de que a criança “imagina mais que o adulto” ou que na infância a “imaginação é mais fértil que nas demais etapas da vida”. Ora, se a criança, com relação ao adulto, está inserida há menos tempo na cultura humana, o adulto possui mais elementos e experiências vivenciados e abstraídos e, portanto, possui um maior repertório imaginativo. (Gentil, 2023, p. 336)

A imaginação, dessa forma, não se encontra compactamente em uma região do cérebro que é utilizada eventualmente: se há relação com a linguagem, com as emoções, memórias e pensamento há que ser considerada muito mais que como uma mera função geradora de fantasia (Gentil, 2023, p. 336)

3.2 Alimentos e objetivos para a imaginação

Há uma inferência não totalmente desenvolvida em alguns dos trechos apresentados até o momento — a de que a imaginação, já defendida sua importância, pode ser “mal” ou “bem” alimentada, cumprir fins nobres ou nefastos. Afinal, quais seriam os “bons” alimentos, elementos que a imaginação deve ter em mãos para melhor executar suas re-criações? Quais os perigos da imaginação mal alimentada?

Ursula Le Guin foi uma escritora muito preocupada com as repercussões éticas da escrita, desenvolvendo, ao longo de sua vida, dezenas de ensaios — como o supracitado — sobre os componentes necessários a uma boa obra de fantasia, assim como críticas extensas ao que ela considerava como simulacros da real fantasia, mímicais de elementos estilísticos e temáticos em obras que, no entanto, falhavam em exercer plenamente as funções da imaginação para criar uma fantasia efetiva.

Ainda irei adentrar mais profundamente nos papéis que nós, enquanto artistas e arte educadores, devemos cumprir no estímulo e re-valorização da imaginação. Antes disso, entretanto, julgo necessário fazer uma pequena curva em nosso caminho, afirmando: nem toda obra artística ou ficcional é capaz, de fato, de incorporar plenamente os potenciais da Imaginação — cujo produto final não precisa ser, obrigatoriamente, a fantasia; mas reconhecendo a fantasia como uma candidata qualificada de criação humana que, quando bem executada, incorpora todos os elementos de re-criação e contato com a subjetividade definidores da imaginação.

Os cuidados com a “falsa fantasia⁵”, conforme defenderemos a seguir, são os seguintes:

- 1 - A falsa fantasia não confronta a sombra.
- 2 - A falsa fantasia é formulaica: não ousa explorar novas formas nem novas fontes.

⁵ Termo usado de passagem pela autora para categorizar as obras e fenômenos do universo da escrita e publicação de fantasia e ficção científica que falham em incorporar, de maneira efetiva, os plenos poderes da imaginação.

Em outro de seus ensaios, intitulado “A Criança e a Sombra”, Le Guin narra seu contato com um conto de Hans Christian Andersen — um conto estranho, com um final cruel, e que, mesmo assim, ela leu de novo e de novo aos seus dez ou onze anos de idade. Ela narra ter odiado a história — como ela odiava todos os contos de Andersen com finais tristes — mas, mesmo assim, reconhece o impacto subjetivo da narrativa, lembrada décadas depois, quando ela escrevia o ensaio, aos 45 anos de idade.

Eu não tinha equipamento crítico, distanciamento, e menos ainda a capacidade de raciocínio prolongado que eu tenho agora. Eu tinha um tanto menos de mente consciente do que eu tenho agora. Mas eu tinha tanto, se não mais, de mente inconsciente, e talvez tivesse mais contato com ela do que eu tenho hoje. E foi pra elas, pras profundezas desconhecidas dentro de mim, que a história falou; e foram as profundezas que responderam a ela, não-verbalmente, irracionalmente, compreenderam-na, e aprenderam com ela. (Le Guin, 1980, p. 72)⁶

A história segue um homem gentil que se separa de sua sombra. Ela segue só para a casa ao lado oposto da rua, onde adentra a Casa da Beleza, mas é incapaz de prosseguir para além do primeiro cômodo, a partir do qual as luzes fortes a matariam. Anos depois, a sombra retorna, mas, dessa vez, subjugando o homem, declarando que ele é, na verdade, sua sombra. E, diante da incapacidade do homem de ser assertivo diante de sua sombra, a Princesa Razão o executa.

Ursula parte dessa história para pensar as relações que a literatura — especificamente a fantasia — tem com as nossas sombras, tecendo relações com o conceito de Jung do mesmo nome. Ela descreve a conexão do ego — a consciência individual — com o consciente coletivo.

Esse é o termo de Jung para o menor de denominador comum de todos os egos somados, a mente da massa, que consiste em coisas como cultos, crenças, modismos, modas, busca por status, convenções, crenças recebidas, propaganda, cultura pop, todos os “ismos”, todas as ideologias, todas as formas vazias de comunicação e “união” que faltam com a verdadeira comunhão e compartilhamento. O ego, aceitando essas formas vazias, se torna um membro da “multidão solitária”. (Le Guin, 1980, p. 63)

E, em contraponto ao consciente coletivo, o INconsciente coletivo — o conjunto das regiões inexploradas do Ego, onde seríamos capazes de encontrar “a

⁶ Traduções dos ensaios de Ursula apresentados nesta seção são de autoria minha.

fonte da comunidade verdadeira, da religião sentida; da arte, graça, espontaneidade, e amor” (Le Guin, 1980, pg.63). A “comunidade verdadeira” seria encontrada nessa região devido ao seu grande potencial comunicativo:

Isso não é nenhum paradoxo, se Jung estiver certo, e todos nós temos o mesmo tipo de dragões em nossa psique, assim como todos temos o mesmo tipo de coração e pulmões em nosso corpo. Isso implica, de fato, que ninguém pode inventar um arquétipo através do pensamento, não mais do que seria capaz de inventar um novo órgão em seu corpo. Mas isso não é uma perda: na verdade, é um ganho. Significa que conseguimos nos comunicar, que a alienação não é a condição final humana, já que temos um vasto chão no qual podemos nos encontrar, não apenas racionalmente, mas esteticamente, intuitivamente, emocionalmente (Le Guin, 1980, p. 79)

Na divisão da psique entre consciente e inconsciente, jaz a sombra:

Ela é tudo que nós não queremos, não conseguimos, admitir ao nosso eu consciente, todas as qualidades e tendências dentro de nós que foram reprimidas, negadas, ou não utilizadas. [...] Nesses conformes, uma criança não tem uma sombra verdadeira, mas a sua sombra se torna mais pronunciada conforme seu ego cresce em alcance e estabilidade. O próprio Jung disse “todos carregam uma sombra, e quanto menos ela é incorporada na vida consciente do indivíduo, mais ela cresce escura e densa”. Em outras palavras, quanto menos você olhar, mais ela se fortalece, até que ela se torne um perigo, um peso intolerável, uma ameaça dentro da alma. (Le Guin, 1980, p. 64)

Vemos, então, a relação entre a figura da sombra de Jung e a sombra do conto de Andersen — cujo protagonista, um homem nobre, alimentou tanto sua sombra que ela o dominou. Unindo os conceitos junguianos com a narrativa apresentada, Le Guin defende a linguagem da fantasia como aquela mais apropriada para fazer a jornada da conexão entre consciente e inconsciente, já que ela exige o uso de linguagem simbólica para se expressar totalmente:

A única forma de um jovem superar a culpa e o nojo acerca de si mesmo é olhar a sombra, encará-la, com suas verrugas e presas e pústulas e garras e tudo - para aceitá-la como si mesmo - como parte dele mesmo [...] Me parece que Jung descreveu, como o dever e necessidade imperativos do indivíduo, a jornada que o educado personagem de Andersen falhou em fazer. Também me parece que a maioria das grandes obras de fantasia são sobre essa jornada; E que a fantasia é a mídia mais adaptada para a descrição dessa jornada, seus perigos e recompensas. Os eventos de uma viagem para dentro do subconsciente não são descritíveis na língua do dia a dia racional; apenas a linguagem simbólica da psique mais profunda se adequará a eles sem trivializá-los (Le Guin, 1980, p. 65)

Dialogando com o artigo “O Problema do Mal nos Contos de Fada”, de Marie Louise Von Franz, Le Guin afirma que, mais do que apresentar fórmulas de “bom” ou “mal” comportamento, os contos de fada operam sob uma lógica de “pertinência” — é pertinente que Maria empurre a bruxa para dentro do caldeirão, embora, pelas nossas lógicas de “certo” e “errado”, não seja correto uma garotinha matar uma senhora? Diante do contexto narrativo (Maria está se defendendo da bruxa) e simbólico (Maria como uma protagonista representante do “bem” e a bruxa como uma representante do “mal”, acionando uma série de arquétipos para representar cada uma), sim. A lógica da pertinência gera uma tensão constante dentro desse tipo de narrativa, em que o “Bem” e o “Mal” não podem ser compreendidos como modos fixos de ação, mas uma relação constante, que só pode ser apontada e compreendida a partir da análise do Todo. Esse caráter vivo da moralidade nos contos dialoga com os argumentos colocados sobre o contato com a sombra, trazendo, num diálogo entre consciente e inconsciente, elementos reprimidos da psique para sua integração saudável no indivíduo.

Em uma análise crítica, Le Guin afirma que essa tensão não é mantida em muitas obras, que cedem ao racionalismo e polarização moral de seus personagens e temas — chegando, por fim, ao termo apresentado, “falsa fantasia”:

Em muitos contos de fantasia dos séculos 19 e 20, a tensão entre bem e mal, luz e sombra, é desenhada com absoluta clareza, como uma batalha, os caras do bem de um lado e os caras do mau do outro, policiais e bandidos, cristãos e bárbaros, heróis e vilões. Nessas fantasias, eu acredito que o autor tentou forçar a racionalidade a guiá-lo onde a razão não pode ir, e abandonou o guia esperançoso e aterrorizante que ele deveria ter seguido, a sombra. **Essas são falsas fantasias, fantasias racionalizadas. Elas não são a coisa de verdade** (Le Guin, 1980, p. 67, grifos meus)

A obra de Ursula se estendeu ao longo de décadas. Em 2001, tendo presenciado a ascensão da fantasia e da ficção científica a gêneros considerados lucrativos e comerciais, faz, na introdução do quinto volume de sua série “Contos de Terramar”, uma crítica à “fantasia sob demanda”, que ainda ocupa muito do nosso cenário mainstream:

Nós estimamos as velhas histórias por causa da sua eternidade. Arthur sonha eternamente em Avalon. Bilbo pode ir “lá e pra cá de novo”, e “lá” é sempre o querido e familiar Condado. Don Quixote sai todos os dias para

matar um moinho... Assim as pessoas se voltam para os reinos da fantasia para estabilidade, verdades ancestrais, simplicidades imutáveis.

E as usinas do capitalismo providenciam a elas. A oferta encontra a demanda. Fantasia vira um produto, uma indústria. A fantasia comodificada não assume riscos; ela não inventa nada, mas imita e trivializa. Ela segue adulterando as antigas histórias de sua complexidade intelectual e ética, transformando sua ação em violência, seus atores em bonecas, e sua contação de verdade em sentimentalidade vulgar.

Heróis erguem suas espadas, lasers, varinhas, tão mecanicamente quanto uma colheitadeira, catando lucro. Escolhas morais profundamente perturbadoras são higienizadas, transformadas em fofas, seguras. As ideias criadas com paixão pelos grandes contadores de histórias são copiadas, estereotipadas, transformadas em bonecos, moldadas em plástico fortemente colorido, anunciadas, vendidas, quebradas, descartadas, substituíveis, intercambiáveis.

O que os mercadores da fantasia exploram e antecipam é a insuperável imaginação do leitor, criança ou adulto, que dá a essas coisas mortas uma sobrevida, por um tempo. (Le Guin, 2001, p. 6)

No ensaio “Mito e Arquétipo na Ficção Científica” Le Guin aprofunda-se nos fatores que caracterizariam essa superficialidade — essa “exploração da insuperável imaginação do leitor” — alertando para o emprego de linguagem simbólica e mitológica de maneira meramente alegórica, incompreendendo as características do mito que o tornam memorável :

Mas tem mais um pegadinha pra prestar atenção. A presença de material mítico em uma história não significa que a faculdade da criação de mitos está sendo usada.

[...]

Eles ainda não percebem que um símbolo não é um signo de algo conhecido, mas a indicação de algo não conhecido e não expressável de outra forma que não simbolicamente. Eles confundem símbolo (significado vivo) com alegoria (equivalência morta). Então eles usam mitologia de uma maneira arrogante, racionalizando-a, sendo condescendentes com ela. Eles pegam tramas e personagens dela, não da maneira saudável e furtiva de um ladrão literário, mas de uma maneira posada, vaidosa. Esse uso do mito é um desserviço ao original, por trivializá-la, e não faz bem algum à história (Le Guin, 1980, p. 76)

O outro componente banalizante da fantasia seria a dependência de submitos — personagens que não contém a multiplicidade de sentidos e profundidade dos mitos e arquétipos, mas são alimentados pela nossa cultura:

Eles (os submitos) são compartilhados por todos nós; eles são genuinamente coletivos. O super-homem é um submito. Seu pai era

Nietzsche e sua mãe era um livro de quadrinhos, e ele está vivo e bem na mente de toda criança de dez anos - e milhões de outros. Outros submitos da ficção científica são os heróis loiros de espadas e magia, com suas armas incomuns; computadores insanos e auto-deificadores; cientistas malucos; ditadores benevolentes; detetives que descobrem quem é o culpado; capitalistas que compram e vendem galáxias; corajosos tripulantes e capitães de espaçonaves; alienígenas malvados; alienígenas bonzinhos; e toda jovem burra e peituda que foi resgatada de monstros, menosprezada, ou, em anos recentes, estuprada por algum dos nossos heróis supracitados. (Le Guin, 1980, p. 77)

Ursula reconhece que eles são alimentados pelo nosso inconsciente coletivo, e, portanto, importantes; mas, entretanto, falham em apresentar outros valores que o tornem valiosos para o artista “além de seu lugar emotivo e irracional” — em contraposição ao mito, que tem caráter inesgotável.

O mito verdadeiro pode servir por milhares de anos como uma fonte inesgotável de especulação intelectual, prazer religioso, inquisições éticas, e renovação artística. O mistério de verdade não é destruído pela razão. O falso é. Você olha para ele, e ele desaparece. Você olha para o Herói Loiro - realmente olha - e ele vira um gerbil. Mas você olha para Apolo, e ele te olha de volta (Le Guin, 1980, p. 77)

A “falsa fantasia”, então, falharia, no seu uso superficial da linguagem simbólica e dependência dos submitos, em permitir a conexão com a sombra — poder fundamental do mito, da fantasia, e, derivadamente, da imaginação.

O funcionamento da arte, afinal, não é se distanciar das emoções, dos sentidos, do corpo, etc. e navegar rumo a um vazio de sentido puro, nem cegar a mente e devanear na falta de sentido amoral e irracional - mas sim manter abertas as tênuas, difíceis, essenciais conexões entre os dois extremos. Conectar. Conectar ideia com valor, sensação com intuição, cortex e cerebelo. O mito verdadeiro é justamente uma dessas conexões. (Le Guin, 1980, p. 78)

Como contraposição a essas falhas da falsa fantasia, Le Guin discorre sobre a importância do autor — para meus fins, o artista, em qualquer mídia — aprofundar-se em seu próprio mundo durante o processo de criação. Afinal, seria lá, no inconsciente coletivo, por trás da sombra, que ele encontraria a linguagem comum necessária para tocar seus leitores.

Um dragão, não um dragão espertamente copiado ou produzido em massa, mas uma criatura do mal que rasteja, ameaçadoramente e inexplicável, para fora do inconsciente do próprio artista, está viva: terrivelmente viva. Ela

apavora criancinhas, e o artista, e o resto de nós. Ela nos apavora porque é parte de nós, e o artista nos força a admitir isso [...]

O artista que trabalha a partir do centro do seu próprio ser encontrará imagens arquetípicas e libertá-las na consciência (Le Guin, 1980, p. 79-80)

Le Guin retoma seu argumento sobre a descrença puritana sobre a fantasia, vinda das preocupações de que ela estimularia o escapismo das crianças e não prepararia elas para o aprendizado ético necessário em sua formação. Em contraponto a ele, ela discorre sobre como a ficção realista é, na verdade, uma das linguagens mais difíceis de empregar para esse fim, por induzir a busca de respostas racionais, não um contato com o subconsciente — contato que ela defende como um dos principais poderes da fantasia, concedendo-lhe valor artístico, e, de certa forma, moral e educativo, ao dar recursos para a criança/leitor dialogar com a própria sombra.

Eu concordo que as crianças precisam ser - e geralmente querem muito ser - ensinadas a diferença entre certo e errado. Mas eu acredito que a ficção realista para crianças é uma das mídias mais difíceis para fazer isso. É difícil não ficar preso nas superficialidades do consciente coletivo, ou no moralismo simplista, em projeções de diferentes tipos, de modo que você termina com os malvados e os bonzinhos de novo. Ou você entra naquele argumento de “tem um pouquinho de ruim nos melhores de nós e um pouquinho de bom nos piores de nós”, uma banalização perigosa do fato de que há um potencial incrível para o bem ou para o mal em cada um de nós. [...]

Isso é escapismo, essa colocação do mal como um “problema” ao invés do que ele realmente é: toda a dor e sofrimento e desgaste e perda e injustiça que nós encontraremos ao longo de toda nossa vida, com os quais teremos que lutar e precisaremos encarar de novo e de novo e de novo, e admitir, e conviver, para que consigamos viver qualquer tipo de vida humana [...]

A criatura jovem precisa de proteção e abrigo. Mas ela também precisa da verdade. E parece para mim que a maneira que você pode falar de forma absolutamente factual e honesta para uma criança sobre o bem e o mal é falando sobre ela mesma [...]

Fantasia é a língua do eu interior. Eu não clamarei em nome da fantasia mais do que afirmar que eu pessoalmente a considero a linguagem apropriada na qual contar histórias para crianças - e outros. Mas eu direi isso com alguma confiança, tendo comigo a autoridade de uma grande poeta, que falou muito mais audaciosamente: “O grande instrumento do bem moral”, Shelley disse, “é a imaginação”. (Le Guin, 1980, p. 70)

3.2.1 Relações entre imaginação e os mundos lutando para serem vistos

As explanações indígenas revelam uma relação com o meio bem diferente da relação dos não indígenas. Isso é bastante instigante e cabe aqui a seguinte indagação: será que muitas dessas catástrofes ambientais se reduzem somente ao que os cientistas chamam de mudanças climáticas, aquecimento global ou com outro termo ou fenômeno por eles definidos? Ou, quem sabe, não estamos diante de manifestações advindas da indignação de “potências invisíveis”, ou de “espíritos guardiões”, ou ainda, de “humanos invisíveis” como identifica o parente, João Paulo Tukano (Barreto, 2013, p. 9), contra aqueles que estão destruindo a terra?
- Francisco Apurinã, 2020

No artigo *Um Olhar Sobre o Cosmos a Partir da Perspectiva indígena e as Consequências da Fricção Entre os Humanos e os Não Humanos* (2020), Francisco Apurinã apresenta algumas visões comuns entre os povos indígenas em sua relação com a terra e a espiritualidade, narrando histórias do seu e de outros povos para traçar semelhanças entre o modo de ser indígena e não-indígena.

Esta provocação — seriam os desastres ambientais uma vingança dos espíritos guardiões? — é facilmente encontrada com desdém. No melhor dos casos, há uma compreensão de que “esse parecer é simbólico”, aceitando o argumento na medida em que é possível distanciar-se dele, colocá-lo firmemente no solo da alegoria, do fantástico, tal qual quando nos deparamos com um texto de “Era uma vez...”

Dialogando com a postura de desdém diante de histórias e provocações dessa natureza, Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas, no ensaio *Encantamento (sobre política de vida)*, descrevendo como essa postura leva a um desencantamento da vida, em oposição ao encantamento — apresentado, ao longo do texto, como uma série de ações, posturas e modos de interagir com o mundo de maneira biointerativa e conectada com a ancestralidade.

Se oriente, desanuvie seu sentir, respire o pó das árvores que são vida muito antes de existirmos. Haverá quem, lendo isso, considere que falamos de fantasia ou coisas do tipo. Acontece que o humano, como métrica de

uma conjunção entre o branco, homem, cristão, obcecado pelo consumo e acúmulo esqueceu que é natureza. Se blindou de civilização a ponto de esquecer que é somente mais uma manifestação do vivo integrado a um amplo e complexo organismo. Por se distanciar disso tem perdido a vivacidade, se adequando a um padrão de desencantamento. Considerando que viver é artimanha que se cultiva entre aquilo que se enxerga e aquilo que mora no invisível, seguimos o rastro da flecha que atravessa o tempo: **o contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto.** Para os saberes que margeiam essa terra e sopram ar, hálito e palavras de força para afugentar o espectro colonial, vida e morte transbordam os limites de uma compressão meramente fisiológica para se inscrever em outras dimensões. (Rufino; Simas. 2020, p. 9, grifos próprios).

O lugar do mito no pensamento indígena é vivo. O véu entre mortos e vivos, humanos e não-humanos, é muito mais fino - permeando a vida cotidiana. É um modo de vida, para usar os termos de Rufino e Simas, encantado. Nas palavras de Davi Kopenawa e Bruce Albert:

“Os xapiri [ancestrais animais ou espíritos xamânicos que interagem com os xamãs de seu povo], são verdadeiramente muito numerosos. Eles não terminam nunca de vir até nós, sem número e sem fim. Eles são as imagens dos animais que habitam a floresta, com todos os seus filhotes [...], eles têm nomes de animais, mas são seres invisíveis que nunca morrem, que mesmo diante das epidemias do homem branco, que tenta devorá-los a qualquer custo, eles nunca desaparecerão.” (Kopenawa; Albert. 2004, p. 320).

Notemos que, mesmo se tratando de exemplos e de povos diferentes, é bastante análoga a visão dos indígenas em suas transmissões filosóficas, cuja essência transcende o alcance da ontologia ocidental naturalista e está permeada pelo imaginário simbólico que implica uma ética específica de relação entre as pessoas e o seu meio. (Apurinã, 2020, p. 22)

Restam poucos mitos vivos na sociedade capitalista contemporânea. Podemos argumentar, no entanto, o papel formativo do cristianismo no nosso pensamento, principalmente enquanto um país colonizado. Nego Bispo faz uma descrição crítica do monoteísmo eurocristão, marcado pela compreensão dos seus efeitos negativos negativos sobre a nossa terra percebidos do seu lugar enquanto quilombola:

A cosmofofia é uma doença do povo colonialista [...]

Segundo a bíblia, em Gênesis, Deus proibiu que o casal comesse o fruto da árvore do conhecimento... Eles desobedeceram e foram expulsos do paraíso, a terra foi amaldiçoada e, como castigo, tiveram que trabalhar. As ervas foram tornadas daninhas e todos esses castigos foram estendidos a seus descendentes. Logo nesse episódio, é possível constatar a

obstaculização do acesso ao conhecimento orgânico, fomentando o surgimento do saber sintético, a desterritorialização, a criação do trabalho como castigo, ou seja, as condições necessárias para que fosse gerada a cosmofofia. [...]

A partir da cosmofofia, do medo do cosmo, o eurocristão que havia amaldiçoado essa terra passa a ter medo dessa terra. Como foram proibidos, lá em Gênesis, de comer o fruto proibido, eles passaram a ter medo da mata e dos seres que lá vivem, por temerem ser castigados. Como o cosmo para nós são todos os elementos do universo, então, eles têm medo, e como têm medo, eles destroem. Todo mundo que tem medo, tenta destruir aquilo que lhes assombram. (Cardoso, 2020)

Embora os únicos que assumam o lugar vivo do Mito da Criação cristã sejam os autodenominados devotos, suas bases reverberam na nossa sociedade. Bispo destaca a *cosmofofia* como uma dessas bases - um medo de tudo aquilo que é não humano.

Rufino e Simas, no ensaio supracitado, reafirmam o papel basal do mito e da espiritualidade para formar o pensamento tanto dos colonizadores quanto dos povos colonizados, mencionando as diferenças entre suas respectivas cosmologias:

A noção de encantamento traz para nós o princípio da integração entre todos as formas que habitam a biosfera, a integração entre o visível e o invisível (materialidade e espiritualidade) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade). Dessa maneira, o encantado e a prática do encantamento nada mais são que uma inscrição que comunga desses princípios. (...) Se de um lado temos a integração dos sistemas vivos, a conexão entre as dimensões materiais e imateriais e a ética ancestral, do outro lado está a separação e a hierarquização Deus/Estado, humanos/herdeiros de Deus e natureza/recursos a serem transformados em prol do desenvolvimento humano. (Rufino; Simas, 2020)

A própria distinção — *humanos* e *não humanos* — é bastante ausente no pensamento indígena e de outros povos tradicionais. Nas palavras de Francisco Apurinã:

Com isso, é importante sublinhar que a categoria de “humanos” e “não humanos”, utilizada neste texto, trata-se apenas de uso metodológico, como fazem na etnologia, isso não quer dizer que os povos indígenas aqui citados fazem tal distinção. (Apurinã, 2020, p. 16)

E, nas do próprio Nego Bispo:

Todos somos cosmos, menos os humanos. Eu não sou humano, sou quilombola. Sou lavrador, pescador, sou um ente do cosmos. Os humanos são os eurocristãos monoteístas. Eles têm medo do cosmos (Santos, 2023, p. 16)

Vemos, evidenciadas nessas falas, uma compreensão de si e de mundo que vai em contraposição direta àquela fomentada pelo paradigma atual — por décadas, os autores das ciências sociais se debruçaram sobre o que caracterizaria o ser humano em distinção dos outros animais; aqui, confrontamos o desinteresse e o desincentivo a essa postura, firmando fortemente o ser humano como apenas mais uma das criaturas participantes do cosmos.

Muitos pontos poderiam ser levantados como demonstrativos da contraposição do modo de ver o mundo de povos tradicionais não brancos com o “senso comum” (paradigma) contemporâneo. Levanto este pois, além de didático, carrega forte em si o conceito de biointeratividade (inserção do indivíduo como elemento interligado e de igual valor com os outros elementos em seu entorno — sejam eles humanos, não-humanos, geográficos ou espirituais) em contraposição à cosmofofia (medo e separação do humano perante os outros elementos constitutivos do mundo).

Vemos, então, culturalmente associadas às populações não-brancas (indígenas, negras, quilombolas, e parte de outras comunidades tradicionais) não apenas a oposição de conceitos-mestres (por exemplo, Biointeratividade X Cosmofofia, como apresentado), mas a oposição de lógicas-mestres (sendo bem-vindo ao pensamento não-branco o *encantamento*, a interlocução da racionalidade com a sabedoria ancestral, a subjetividade, e a pluralidade de possibilidades — em oposição ao pensamento *desencantado* do paradigma capitalista contemporâneo).

A gerência de uma vida praticada em conexões plurais por uma perspectiva contrária à diversidade produz o desencanto: perda de vitalidade, que reifica as raízes mais profundas do colonialismo. A grande peleja que se trava nesse momento veste a pele dos “homens de bem” preparados para dar o bote contra os pluralismos, reconexões e sabedorias táticas operadas nas frestas onde o encantamento irriga o ser de possibilidades de liberdade. (Rufino; Simas, 2020)

3.3 Contribuições indígenas

Tecemos, aqui, um pequeno universo de compreensões acerca da Imaginação, partindo de sua compreensão como função psicológica, delimitando algumas das formas como o exercício dessa função fundamenta nosso desenvolvimento enquanto indivíduos (a partir de um viés Junguiano), e como ela é, historicamente, integrada à cultura e dia a dia de povos não-brancos em contraposição às tendências racionalistas e homogeneizadoras do paradigma vigente.

Mostramos as maneiras como a negação da imaginação começa na esfera do indivíduo, a partir da associação da função imaginativa com a improdutividade, a imaturidade, e a irracionalidade. A partir da imposição da contraposição imaginação-racionalidade, o problema se aprofunda - vemos repercussões de ordem psicológica na personalidade dos indivíduos, de acordo com o maior ou menor desenvolvimento de sua capacidade imaginativa (aqui explorada a partir do contato com a linguagem da fantasia). E, como última esfera, essa desvalorização se alinha com os objetivos do paradigma capitalista e da Colonialidade — a seleção de lógicas-mestras de conhecimento do mundo incongruentes com as lógicas encantadas e imaginativas de povos indígenas e quilombolas, colocando-as continuamente num espaço de irracionalidade e incapacidade de intervir — intelectualmente, politicamente, socialmente — não apenas em suas realidades locais, mas na sociedade como um todo.

Apenas a partir da compreensão dos poderes da imaginação que podemos compreender o que sua negação tira de nós, enquanto indivíduos e enquanto sociedade. A imposição da falsa dicotomia entre Racionalidade e Imaginação gera rompimentos em nossa formação cognitiva, subjetiva e social, e só pode ser combatida através da revalorização de seus potenciais em todas essas esferas.

Parto da compreensão de que demarcar a valorização da imaginação por um viés contracolonial e alinhado ao pensamento e produção artística de povos não brancos e historicamente subjugados potencializa todos os benefícios que esse

processo tem a trazer — aumentando a quantidade de elementos linguísticos, visuais e culturais que o indivíduo tem para re-criar; a capacidade de confrontar características de sua personalidade que não se alinham com aquelas destacadas como “importantes” e “nobres” pelo paradigma atual; e inserindo o indivíduo firmemente no contexto histórico e cultural dos seus arredores, potencializando o aprendizado e fomentando as possibilidades de integração entre sua subjetividade e o contexto político e material no qual ele se insere.

A defesa do contato com a literatura indígena para o fomento da imaginação — tanto em suas potências psicológicas quanto sociais — é levantada por inúmeros autores do meio. A fim de destacar seus nomes, trago um breve trecho de cada um.

Primeiramente, Ademario Ribeiro Payayá, escritor, poeta, teatrólogo e pedagogo, em entrevista a Julie Dorrico:

Uma característica de boniteza da literatura indígena é de que ela não apenas apresenta o indivíduo que escreve como também o coletivo e nessa escrita veem o amor e lida com a Terra-Mãe, a ancestralidade, a cosmogonia, a medicina, os valores da cultura, a caça e a pesca, as artes, os trabalhos manuais e os sonhos numa conexão com os entes visíveis e invisíveis, espíritos, águas e céus – num diálogo cotidiano, sem separação. (Dorrico, 2020)

Segundamente, nas palavras da própria, Julie Dorrico (Trudruá Macuxi), Doutora em Teoria da Literatura na PUCRS, mestre em Estudos Literários e licenciada em Letras Português pela UNIR: “Ler literatura indígena é um ato de reeducação da imaginação. É abrir-se para mundos que coexistem e aprender a se relacionar com o que é outro sem destruir.” (Dorrico, 2022); “A literatura indígena é uma pedagogia da diversidade. Ao ler, o leitor é convidado a imaginar-se em outra cosmologia, e isso o transforma.” (Dorrico, 2021, p. 62).

Nas palavras de Eliane Potiguara, ativista e escritora indígena desde os anos 80, destacando o processo de autoconhecimento derivado do ato da leitura:

A escrita é um modo de resgatar a memória e de transformar a dor em aprendizado. Quando o leitor entra nesse universo, ele entra também num processo de cura e de imaginação sobre o que é ser humano. (Potiguara, 2004, p. 15)

Olívio Jekupé, escritor desde 1984, com 22 livros publicados acerca de histórias orais do povo Guarani:

A literatura indígena mostra nossa cultura, nossas tradições, nossa língua e nossa forma de ver o mundo. Ela é um jeito de ensinar que o mundo não é um só, que há muitas formas de viver e aprender.
(Jekupé, 2009, p. 11.)

E, por último (por agora), Jaider Esbell, artista, ativista e intelectual, destaque da 34ª Bienal de São Paulo, “A arte indígena contemporânea traz em sua potência a possibilidade de criar pontes entre mundos.” (Esbell, 2022, p.12)

Nos próximos capítulos, sabidos e defendidos os poderes da imaginação, pretendo discorrer mais acerca dos compromissos que devemos firmar, enquanto arte educadores, para a sua valorização a partir do viés aqui apresentado: retomando, a partir de um viés *transformador*, contra-paradigmático e contracolonial, suas contribuições para nossa integração social, nossa jornada enquanto indivíduos, e, até, para confluência da Racionalidade e da Imaginação. Porque, como diz Ursula Le Guin — “A fantasia é verdadeira, claro. Não é factual, mas é verdade”.

Porque a fantasia é verdadeira, claro. Não é factual, mas é verdade. As crianças sabem disso. Os adultos sabem também e é precisamente por isso que muitos deles têm medo de fantasia. Eles sabem que a verdade desafia, até ameaça, tudo o que é falso, tudo o que é dissimulado, desnecessário e trivial na vida que eles são forçados a viver. Eles têm medo de dragões porque têm medo da liberdade. (Le Guin, 1974)

4 COMPROMISSOS DE ARTE EDUCAÇÃO COM A IMAGINAÇÃO TRANSFORMADORA

4.1 Verdade e diversidade

Falar de imaginação em uma aula de artes não vem com pouca bagagem. Assim como feito com outras discussões anteriormente, me aproximo do tema, antes, reconhecendo as discussões e pressupostos que já povoam a temática. Começo este processo, aqui, através da pesquisa de doutorado em Educação de autoria de Ana Rita da Silva, intitulada *A Imaginação Criadora no Ensino de Arte: Uma Análise na Perspectiva Histórico-Cultural*. Partindo dos mesmos autores principais elencados no capítulo anterior para definir as funções psicológicas da Imaginação (Vigotsky, Mitjans Martinez e Gonzalez-Rey), entendendo “a criatividade como uma função psicológica ligada ao desenvolvimento sistêmico da personalidade”, Ana da Silva justifica seu trabalho a partir da:

(...) necessidade de fundamentar teoricamente o conceito de criatividade e discuti-lo na perspectiva da educação, mais especificamente no ensino de arte, superando noções essencialistas ou individualistas que limitem sua compreensão aos traços psicológicos manifestados em alguns indivíduos, ou como uma capacidade exclusiva a determinados campos de atividade. (Silva, 2021, p. 2)

Somos apresentados, aqui, ao que eu destaco como a primeira barreira para a compreensão da imaginação/criatividade: a expectativa dela como uma característica “inata”, que surgiria espontaneamente dos indivíduos “predispostos” a desenvolvê-la. Aqui, Ana da Silva destaca, conjuntamente, a expectativa de que a imaginação/criatividade é uma função a ser exercitada especificamente — e, talvez, exclusivamente — dentro do campo da arte.

Conforme pesquisadores tais como Ostrower (2014), Salles (2014), Camillis (2002), Buoro (2009), Rossi (2009), Barbosa (2001), a arte tem papel importante na escola por trabalhar com a imaginação e a sensibilidade, com foco não somente na expressão, mas na cultura, na contextualização histórica e aprendizagem dos códigos visuais, leitura e interpretação da imagem, além de uma compreensão crítica da cultura, dos objetos e artefatos culturais.

[...]

Quais são as implicações do trabalho educativo no desenvolvimento da imaginação criadora dos estudantes, tendo como princípio as concepções de criatividade de gestores e professores e a forma como realizam a mediação pedagógica na escola e nas aulas de arte? (Silva, 2021, p. 3)

O trabalho é guiado, portanto, por uma compreensão de que a arte instrumentaliza a imaginação e a sensibilidade não apenas para a formação da personalidade do indivíduo (como destacado anteriormente pelos autores citados), mas apresentando-lhe os contextos históricos e culturais no qual ele se insere e os códigos linguísticos e visuais através dos quais eles se expressam. Entretanto, para que essa instrumentalização seja plena, é necessário investigar quais concepções sobre imaginação/criatividade guiam o trabalho e o pensamento dos educadores — nesse contexto, especificamente dos professores de artes.

Defendo o incentivo de uma imaginação não apenas criadora (capaz de gerar novas imagens e ideias a partir do repertório e subjetividade individuais), mas *transformadora*, engajada com a criação de alternativas sociais e individuais diante do paradigma atual. Divido este capítulo, a título de organização teórica, entre a seção *Verdade*, onde discorro sobre o aprendizado, a constituição de verdades, e os papéis específicos do ensino de artes e da mediação das imagens para esses processos; e a *Diversidade*, onde reforço a importância da apresentação de referências diversas (particularmente as produzidas por culturas contra-hegemônicas) para a potencialização do próprio processo imaginativo e para a formação de indivíduos cuja subjetividade esteja, também, compromissada com a transformação. Defendo que a compreensão de ambos os eixos é necessária para um ensino de artes realmente compromissado com a imaginação e sua inserção no nosso contexto histórico-cultural.

4.1.1 Verdade

Como abordamos brevemente no capítulo anterior, a imaginação se manifesta não apenas na criação de fantasia (mundos conceituais sem referencial direto na realidade), mas como parte do nosso processo cognitivo e interação com o

mundo. Andrielle Guilherme, doutora em Estudos de Mídia pela UFRN, em sua tese *Comunicadoras Indígenas e a De(s)colonização das Imagens*, elenca algumas provocações acerca do lugar social da imaginação:

Mas por que costumamos opor conjectura e imaginação, prognóstico e fantasia, hipótese e devaneio? Por que a conjectura, a hipótese e o prognóstico são aceitos dentro de nossos espaços de poder/saber/dizer a nossa palavra, mas a imaginação, o devaneio e a fantasia não, quando todos significam, em algum nível, um exercício de pressuposição? Porque o ocidental é sempre relacionado ao prognóstico, à conjectura, à hipótese e o extraocidental, à imaginação, fantasia e devaneio, quando todas essas palavras são sinônimas? Qual é o lugar do entressonho enquanto prognóstico dentro de uma sociedade onde a razão imperialista colonizadora eurocêntrica prevalece e se manifesta através de discursos e imagens propagados pela grande mídia? E qual é o lugar do entressonho enquanto devaneio? É possível separar? Se não é possível, por que separamos? (Guilherme, 2022, p. 248-249)

Em diálogo com os questionamentos da autora sobre o lugar da imaginação e do entressonho em uma “Sociedade da Razão”, Maridalva Nascimento e Andreia Parente defendem a presença dessas funções inclusive no ensino de ciências e biologia, defendendo, à partir da Teoria Histórico-Cultural (de Vigotsky) e da Teoria da Subjetividade (de González-Rey e Mitjans Martins):

A imaginação é uma função imprescindível para que os estudantes possam pensar na existência de conhecimentos que eles mesmos não têm como experienciar (Pietrocolla, 2004). Ou seja, a imaginação é fundamental no processo de aprendizagem em ciências e biologia, sendo recomendável valorizá-la. Pois ao criar barreiras para essa capacidade cultural do sujeito ele perde o interesse e o encantamento pela ciência (González Rey, 2006, 2014; Mitjans Martínez, 2014).

Embora esteja igualmente presente em todas as áreas de conhecimento humano — e essa demarcação se torne necessária em um contexto não apenas de desvalorização social da imaginação, mas da atribuição do seu desenvolvimento apenas ao campo das artes — a particularidade do ensino de artes visuais se dá na mediação entre imagens, a função imaginativa do indivíduo, e o imaginário social contemporâneo. Em uma breve definição sobre imaginário, Andrielle Guilherme escreve:

Embora a sua menor unidade detectável seja a imagem simbólica, o imaginário não é uma coleção de imagens, mas um sistema organizador

que confere profundidade às imagens e as liga entre si (Barros, 2019). A noção de imaginário está relacionada à noção de arquétipo, “um reservatório coletivo de imagens no qual o ser humano, individual e coletivo, busca soluções” (Barros, 2019, p. 36). Segundo Barros (2019), este reservatório tem sido alimentado pelas artes, pela filosofia, pela ciência, pela religião, mas é a comunicação que o dinamiza, colocando em circulação as imagens.” (Guilherme, 2022, p. 155-156)

O imaginário se apresenta como um “sistema organizador” que media nossas relações com o mundo — e, para nosso foco, com as imagens. Guilherme vislumbra uma distinção entre imaginário cultural e imaginário midiático, sendo o segundo pertencente especificamente às imagens veiculadas pela mídia — que, por sua vez, aos poucos, transformam o imaginário cultural de uma dada sociedade num dado momento:

Proposto pelos meios de comunicação, o imaginário midiático age e transforma o imaginário original (Contrera, 2017) com auxílio das imagens midiáticas que nos cercam e emparedam nossa perspectiva visual (Ciquini, 2019). (Guilherme, 2022, p. 27)

Em uma sociedade fortemente midiática, devemos compreender os educandos, mesmo os mais jovens, não chegarão até nós expressando sua imaginação à partir de características “inatas”, uma maior ou menor propensão ao ato criativo — mas, sim, à partir de suas experiências e relações pré-existentes com o imaginário (cultural e midiático) que o cerca. Essas relações fornecerão não apenas as formas gráficas pelas quais eles se expressarão, mas os temas e pressuposições que serão evocados durante o ato criativo.

A imaginação (nesse caso, manifestada pelo ato criativo no contexto da aula de artes) sempre partirá da subjetividade do indivíduo — suas motivações, desejos, e afetos — e do repertório prévio constituído por ele — alimentado por suas experiências, suas referências visuais, e suas relações com o imaginário cultural e midiático vigente.

É com estas imagens e imaginários que o indivíduo construirá não somente o conhecimento acerca do que é real e existente, mas, a partir da imaginação, aquilo que é *possível*. Presenciar uma reação química que produz uma solução com uma cor nova muda nossa concepção acerca do que é possível ou

impossível; da mesma forma, o aprendizado acerca das possibilidades pessoais e culturais será alimentado pelas experiências e imagens que constroem o indivíduo.

4.1.2 Diversidade

Como dito por Ana da Silva no início deste capítulo, além dos benefícios individuais do trabalho com a sensibilidade e a imaginação através do ensino de artes (a mobilização da personalidade rumo à criação, possibilitando a expressão e compreensão desta personalidade) (Silva, 2021, pg. 9), são importantes a “contextualização histórica e aprendizagem dos códigos visuais, leitura e interpretação da imagem, além de uma compreensão crítica da cultura, dos objetos e artefatos culturais.” (Silva, 2021, pg 3).

Podemos compreender que o repertório dos educandos está intimamente ligado aos imaginários, que são incorporados pelo indivíduo conforme este interage com os elementos culturais e midiáticos que constituem sua realidade, tanto na forma de palavras, quanto de imagens, quanto de vivências.

É preciso destacar a correlação entre imaginário e paradigma — os paradigmas selecionam os imaginários com ele compatíveis e os alimentam, conceitualmente e praticamente (através, por exemplo, da mídia e da cultura); ao mesmo tempo, são os imaginários de cada pessoa que alimentam a validade do paradigma, não sendo possível, por exemplo, a instituição de um paradigma de exploração da natureza em uma sociedade cujo imaginário defende a união e interrelação entre humanos e não-humanos. O paradigma pode defender os imaginários com ele compatíveis, mas é incapaz, autonomamente, de exterminar imaginários incompatíveis, precisando, então, impor seu poder através da dominação cultural, econômica e territorial. O paradigma mais pleno possível seria aquele que não encontra, em nenhum indivíduo ou sociedade, um imaginário que com ele seja incompatível.

A imaginação de nossos educandos está, então, atada à sua motivação e subjetividade, que está atada ao contexto social e cultural onde ele se insere (manifestados pelas imagens culturais e midiáticas), que está atado às imposições do paradigma vigente, compondo um grande ciclo de interrelações.

No contexto em que me insiro — enquanto uma educadora da classe trabalhadora, oriunda da periferia de São Paulo — uma “compreensão crítica da cultura, dos objetos e artefatos culturais” precisa contemplar os aspectos paradigmáticos do imaginário dos educandos, particularmente em sua dimensão de poder. Como uma manifestação dessa dimensão, Andrielle Guilherme apresenta o conceito de “imagens de controle”:

Baseadas centralmente em estereótipos articulados a partir das categorias de raça e sexualidade, as imagens de controle são manipuladas para conferirem às iniquidades sociorraciais a aparência de naturalidade e inevitabilidade (Bueno, 2020; Collins, 2019).

[...]

Para Hill Collins (2019), as imagens de controle aprisionam as pessoas, simbólica e materialmente, a uma certa posição social subalterna. Tais imagens são mobilizadas e utilizadas como instrumentos de opressão em vários espaços sociais. Quando articuladas, formam as “matrizes de dominação” características de cada contexto histórico (Bueno, 2020; Guilherme, 2022, p. 87).

Como exemplo, cita cinco imagens de controle associadas com a população indígena: 1) Os indígenas são selvagens; 2) Os indígenas são violentos; 3) Os indígenas são quase humanos; 4) Os indígenas tem muitas terras; 5) Os indígenas são um obstáculo ao desenvolvimento. Estas imagens⁷ são reforçadas pelo nosso imaginário midiático até que se tornem parte do nosso imaginário cultural, compondo obras e consensos reproduzidos pela sociedade.

⁷ Termo usado de maneira ampla por Andrielle Guilherme “Quatro dos 11 sentidos enumerados acima são estratégicos para a formulação do conceito de de(s)colonização das imagens: a) Percepção mental sobre alguém ou algo; b) Representação exata ou bem semelhante de algo ou alguém; aquilo que simbólica ou realmente imita, personifica ou representa pessoa ou coisa; c) Opinião (positiva ou negativa) que o público tem de uma pessoa (político, artista, etc.) de uma organização ou de um produto; conceito; reputação; d) (Lit) Palavra, frase ou expressão literária, que descreve algo ou alguém de maneira poética ou alegórica. Tais significados ligam a palavra imagem ao conceito de imaginário coletivo, termo usado, pela Asociación de Academia de La Lengua Española, para designar a imagem que um grupo social, um país ou uma época tem de si mesmos ou de alguma de suas características essenciais.” (Guilherme, 2022, p. 155)

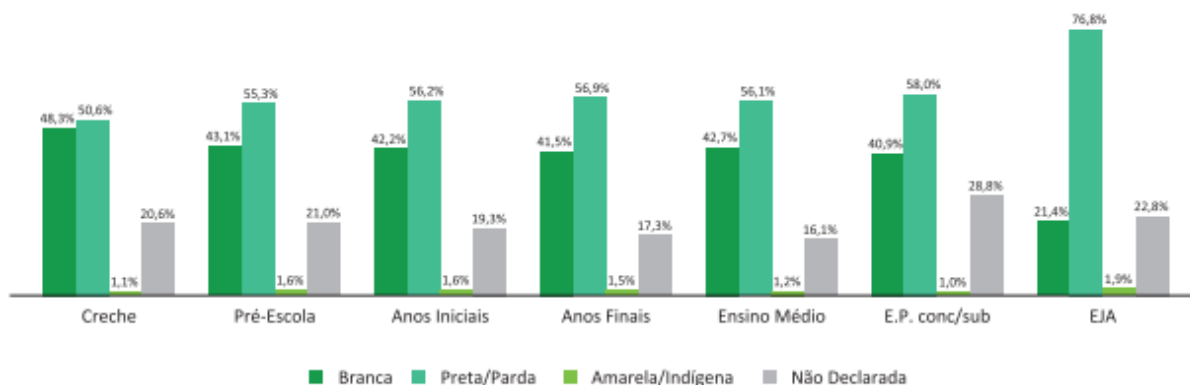
Guilherme cita Wunenburger em sua apresentação do processo perceptivo sobre as imagens, como estas se configuram inicialmente como uma impressão sensorial, e, conforme o processo de interpretação avança, criam relações com outras imagens mentais pré-estabelecidas — desencadeando o que ele descreve como imagens de antecipação, “que tratam daquilo que queremos, desejamos, esperamos através de nossa consciência”. Então, relaciona estas “imagens de antecipação” aos estereótipos raciais contra a população negra e indígena, sendo estas fortalecidas a partir da exposição constante, principalmente num contexto midiático, às imagens de controle.

Gravadas em nossas memórias, essas imagens de antecipação se consolidam quando “imagens imaginárias” são reforçadas por “imagens concretas” e quando imagens visuais são reforçadas por imagens mentais.

Ver a foto de um presídio, onde os homens negros são maioria reforça a imagem de que homens negros são violentos, agressivos e marginais, logo precisam viver sob a tutela, sob a vigilância do governo. Ver no telejornal indígenas nus, descalços, armados com arco e flecha, cercando garimpeiros reforça a imagem de que os indígenas são selvagens, primitivos e perigosos, logo precisam viver sob a tutela, sob a vigilância do governo. (Guilherme, 2022, p. 162)

Destacar o recorte racial no ecossistema do imaginário se faz importante, para além do nível conceitual, devido à nossa demografia escolar. Partindo dos dados coletados no Censo Escolar de 2024, a porcentagem de matriculados não-brancos supera a parcela branca em todas as etapas do Ensino Básico — mesmo com uma média de 19,1% destes alunos que ainda não se autodeclararam racialmente. Este percentual não-declarante tem apresentado queda ao longo dos últimos anos: 60,3% em 2007 para 29% em 2016; 1,5 pontos percentuais anualmente entre 2016 e 2022 (Agência Brasil, 2024); dois pontos percentuais entre 2022 e 2023; e, como resultado de uma mobilização nacional para o aumento das declarações, uma queda de 25,5% para 19,1% entre 2023 e 2024.

Figura 4 - Gráfico do percentual de matriculados na educação básica pertencentes a cada grupo étnico-racial, referente ao ano de 2024.



Fonte: Inep, 2025.

O ensino a partir de matrizes não brancas constitui assim, além de uma obrigação legal (à partir das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatórias o ensino da cultura e da história afro-brasileira e indígena, além da sua presença nas competências gerais de educação básica da BNCC⁸) e uma experiência essencial para a expansão de repertório dos educandos, um terreno fértil para contextualizar (e re-contextualizar) as experiências vividas por educandos não-brancos, fornecendo recursos para uma auto representação que supera o imaginário racista (apresentado a eles ao longo da vida a partir das imagens de controle) e é compreendida em toda sua potência comunicacional — ou seja, passível de ser expressa em palavras e imagens, e, através da veiculação, se juntar ao imaginário midiático e cultural que pautará a compreensão de realidade dos outros.

Para as pessoas negras, indígenas e demais pessoas racializadas, “a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem descolonizadas) ou como somos vistos, é tão

⁸ 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. [...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 9)

intensa que isso nos estraçalha” (hooks, 2019, p. 37 *apud* Guilherme, 2022, p. 162)

Essa imagem vem sendo confrontada à medida em que os povos indígenas divulgam as suas realidades a partir de seus pontos de vista em sites, blogues, canais e redes sociais na Internet e os grandes meios de comunicação perdem a exclusividade da narrativa. O imaginário social, abastecido principalmente pela mídia de massa, passa a ser guarnecido também com imagens de(s)coloniais produzidas pelos à margem do regime de visibilidade dominante (Guilherme, 2022, p. 91)

Retomando, a partir da apresentação de Ana da Silva, as conceituações acerca de imaginação e criatividade feitas por Vigotski, Gonzalez-Rey e Mitjans Martins, temos, primeiramente, a definição de atividade criadora a partir da apropriação do repertório histórico cultural do indivíduo: “Vigotski (2009) define a atividade criadora como a capacidade de modificar a realidade criando algo novo, implicando sempre em um modo de apropriação e participação na cultura e na história” (Silva, 2021). Soma-se a isso o aspecto personológico⁹ da criatividade — sua interligação com a subjetividade do indivíduo, suas emoções, vontades e motivações — sendo ele considerado *dinâmico*, ao mesmo tempo formativo para as interações firmadas entre indivíduo e realidade, e formado por elas.

A criatividade faz parte de um processo complexo de formação psicológica, cujas funções trabalham em conjunto e se articulam de forma sistêmica, tais como a atenção voluntária, a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento, que caracterizam o comportamento consciente.

[...]

Conquanto esteja ligada à formação das funções psíquicas, a criatividade não ocorre naturalmente como consequência do desenvolvimento dessas funções, visto que necessita da inserção do sujeito em um contexto concreto de motivação. Nessa direção, González Rey (2005) assinala que a personalidade não é um sistema de estruturas estáveis e ordenadas que independem dos espaços de atividade do sujeito. É, ao contrário, um sistema dinâmico de sentidos que inclui aspectos afetivos, assim como a vontade e o intelecto. (Silva, 2021, p. 8-9)

O ensino de artes que abarca as produções de origem contra-hegemônica fornece, dialogando com os conceitos apresentados, os recursos para a “apropriação e participação na cultura e na história”, e, por meio da atividade

⁹ Personologia: ciência da personalidade humana considerada como unidade (Infopédia, *Personologia*.)

criadora, um solo fértil para a expressão da personalidade, que “necessita estar situada em um contexto de atividades que permita que suas aspirações sejam postas em ação” (Silva, 2021, p. 9).

Por todas essas vias — cognitiva, personológica e histórico-cultural — a Diversidade se constitui como um eixo central para a capacitação rumo a uma imaginação transformadora, contextualizando os indivíduos em seus contextos, e trazendo para dentro de seus motivos e processos de subjetivação uma relação com o mundo que preza pela multiculturalidade, compreendendo o poder desta para conceber novos mundos possíveis.

4.2 Exercitando Verdade e Diversidade

Como etapa final deste trabalho, convidei minha mãe, Silvia Tavares, para uma entrevista, afim de investigar a presença destes eixos teóricos na prática e pensamento de alguém que está inserido há mais de duas décadas nos círculos de educação antirracista e mobilização cultural.

Silvia tem 54 anos, é formada em pedagogia e mestre em educação pela USP, coordenadora pedagógica da EMEI Angenor de Oliveira Cartola, integrante da Escola Feminista Abya Yala, e produtora cultural da FELIZS - Feira Literária da Zona Sul. A entrevista foi realizada presencialmente, com perguntas estruturadas previamente, e está disponível na íntegra no apêndice deste trabalho.

A seguir, apresentarei trechos da entrevista à partir de temas centrais presentes no discurso, de forma não-linear, discutindo o reforço (ou complemento) que estas falas dão ao panorama teórico exposto.

4.2.1 Das dificuldades

Silvia apresenta, ao longo de sua fala, muitos comentários críticos acerca das características limitadoras no ambiente educativo, particularmente no que

tange aos entraves para o exercício de uma educação imaginativa. Primeiramente, expõe que há uma pré-concepção acerca da imagem da “professora” — “daquela pessoa sentada atrás de uma mesa que grita, que usa um avental xadrez” — com a qual ela nunca se identificou, buscando um exercício da educação que fosse coerente com seus interesses prévios pela Cultura e Comunicação. Também expõe que “Hoje eu até sou [essa professora clássica], porque as pessoas batem o olho em mim e falam: “você é professora!”. Eu acho que eu tenho um ar meio cansado assim (risos)”

Para além do imaginário acerca do papel da “professora”, vemos ecos desse “cansaço de professora” quando discorre sobre como as estruturas de classe e gênero ainda impõe fortes limitações para a formação plena das educadoras (que compõe 83% da rede municipal de educação, segundo dados de 2023 da Secretaria Municipal de Educação).

Falando da educação, por exemplo, que é um... é um meio onde a maioria é mulher e a gente tem uma sobrecarga das mulheres. Isso da pandemia ficou muito evidente isso, mas a gente tem uma sobrecarga das mulheres E, por exemplo, falando desse meio profissional da educação, a gente tem muitas vezes mulheres que acumulam dois empregos na educação, que não é fácil e que tem também essa carga de que são mães, às vezes mães solo, são esposas. Então tem aquela coisa de que a casa também tem que estar em ordem, a roupa tem que estar lavada, e aí às vezes é difícil, por exemplo, você promover vivências fora desse trajeto bem... bem rotineiro, que é casa, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, casa. E se você não sai desse circuito, é muito difícil você ter acesso, por exemplo, a... Vozes que não são aquelas que você já... com as quais você convive diariamente ou às vezes são até vozes querendo te dizer várias coisas, mas que na configuração de rotina que você tem, você não consegue estabelecer diferença.

Vemos, nestas falas, os efeitos tanto do imaginário cultural acerca da figura da educadora, quanto às estruturas de poder que sustentam essa realidade — e, consequentemente, esse imaginário.

A última categoria de limitadores citados, ainda em relação íntima com a dicotomia imaginário/estrutura de poder, se refere ao racismo e os perigos da história única (Adichie, 2019), além de questões históricas relacionadas ao território de sua escola.

Então isso tudo te coloca, naturaliza uma história única, mesmo, que a gente, na vida concreta, vai construindo e naturalizando sobre, por exemplo, as pessoas negras, sobre as populações indígenas, sobre... sobre o brasileiro de forma geral também, porque é isso. De alguma forma, todo mundo quer ter um... Um avô italiano, quer que o filho nasça com olho claro. Enfim. E aí você valoriza alguns elementos que reforçam essa postura de perpetuação dessa situação de racismo, né?

Puxa pra imaginação, né, a mesma coisa quando você olha uma criança negra e ao invés de você naturalizar a condição em que ela vive ou a subalternidade, ou a timidez, ou a cabeça baixa, ou ela estar... Não estar em posição de liderança. Você imaginar que a história dela não se resume a essa coisa horrorosa que a gente teve no Brasil, e tem ainda.

É uma escola, uma escola de educação infantil que tem 40 anos, fica no bairro do Jardim Guarujá, que é divisa de Itapeverica da Serra, fundo do Valo Velho, entre Jardim Ângela e Capão Redondo. E então é um bairro que é um bairro dormitório. É um bairro que é... foi constituído por ocupações, por invasões de terreno. Então essa questão do planejamento urbano é bem complicado. E aí a gente tem um pouco essa visão posta de que a escola é o lugar que tira as crianças da rua, que a escola é para proteger as crianças, para elas não ficarem na rua. E aí a gente tá lá nesse processo, que não é só meu, que na verdade é um sonho compartilhado da gestão, de algumas professoras, mas que a gente foi tentando cativar outros pra isso. Que é contrário a criança tem que ir para a rua, mas ela tem que ir... A rua, tem que considerar que a criança existe e tem que ser acolhedora e rica, né? Então a gente conseguiu.

Então, para mim, incentivar a imaginação é sonhar para além desses condicionantes que a gente tem, inclusive o racismo, que é, enfim, estrutural, histórico, absurdo, né?

As falas reconhecem os limitadores históricos e culturais que operam no trabalho educativo, tanto na esfera do imaginário quanto na esfera da estrutura, explicitando a relação entre as duas. A imaginação, entretanto, aparece nas entrelinhas, se apresentando como antídoto.

4.2.2 Da necessidade um incômodo para o exercício da imaginação

Um dos elementos centrais que Silvia levantou quando perguntada acerca da relação entre educação antirracista e o exercício da imaginação foi o incômodo. Ela concebe que a educação antirracista precisa partir da nomeação do racismo, identificando sua presença e problematizando-a — o que ela já elenca, diretamente, como um dos pré-requisitos para o exercício da imaginação.

Então, eu entendo que a educação antirracista, ela tem que partir do reconhecimento de um incômodo. E esse incômodo ele já te cutuca para a

imaginação, porque você... quando você sente esse incômodo, você também começa a vislumbrar, o que poderia ser, né?

Então a imaginação e o incômodo, elas estão muito juntas também, eu acho. Apesar de uma ser mais positivada e o incômodo sempre é uma coisa negativa. Mas a imaginação é o que faz você inclusive, reconhecer esse incômodo para você dizer não, eu vou identificar, eu vou botar o dedo na ferida e eu vou trabalhar para que daqui um tempo a gente tenha poder de reverter essa situação.

Eu mesma, durante a entrevista, aponto a relação que ela estabeleceu entre imaginação e incômodo com os autores apresentados neste trabalho (Gonzalez-Rey, Mitjans Martinez, Vigostky), além do trabalho de Piaget.

Acho interessante você destacar essa questão de que a imaginação, ela só surge a partir de um incômodo. Eu cito no meu trabalho muito Vigotski e também o González-Rey e Mitjans Martinez. Não sei se você é familiar com eles. Sim? Sim. E dando até um leve “passo para trás”, entre aspas, o próprio Piaget fala de como a gente só consegue mobilizar o nosso conhecimento a partir de uma desestrutura, de desequilíbrio. Então a imaginação só tem como operar a partir do momento que você nomeia um incômodo, que algo te mobiliza a imaginar.

O poder da nomeação do racismo como um dos incômodos “de partida” para o exercício da imaginação é a inserção, para além de referenciais teóricos e visuais de origens diversas, de um “motivo” para imaginar — motivo esse que se vincula tanto com o contexto histórico-cultural dos educandos, quanto com a sua subjetividade, suas experiências e histórias.

Silvia demonstra esse poder da educação antirracista de recontextualizar as concepções e experiências a partir das próprias educadoras:

E quando você tem contato com outras culturas? Primeiro que isso, é muito comum que as pessoas se reconheçam, né? E quando isso é visto de uma forma organizada, de uma forma descrita com justiça, as pessoas às vezes respiram e falam, mas a minha avó falava isso. Eu aprendi... meu tio, meu bisavô, meu pai conta, né? Então as pessoas se reconhecem nessa história contra hegemônica. É muito raro que não, porque, eu não sei, também. Eu trabalho na periferia. Então as professoras, por exemplo, com quem eu trabalho, são professoras da periferia. E aí é como você chegar em casa de noite, tirar o seu sapato, ficar mais confortável, falar “puxa, isso que eu vivi tem nome, tem uma razão de ser”. Então, eu já ouvi muitas falas assim, “Nossa, me descobri quando eu li uma história sobre a África, quando eu li a história da África”, “Porque eu me descobri, eu descobri coisas que minha avó fazia, meus pais faziam e que eu achava que era tudo muito...” Como é que chama? Não é bem ingênuo, aquela coisa simples, simples e sabe, não erudito, não tinha uma sacada, não tinha uma sabedoria nisso. Era, sabe, era credence. E aí quando você vê que isso vem de uma cultura, você fala,

opa! Então, eu acho que isso e isso acende a imaginação, né? Poderia ser diferente. A gente poderia estar aprendendo outras coisas na escola. A gente poderia estar usando melhor o nosso tempo de investimento na educação para criar possibilidades muito variadas.

Podemos analisar nesta fala a relação sistêmica entre os eixos de Verdade e Diversidade. As educadoras tem pré-concepções, estabelecidas pelo paradigma, acerca do que são conhecimentos “válidos” e “inválidos”, “conhecimento” e “crendice”. Ao serem apresentadas a outras possibilidades, recontextualizam sua história, inserindo o compromisso com a diversidade em sua subjetividade, e partindo com concepções novas acerca do que é “Verdade”.

4.2.3 Da importância de comunicar o sonho

Um tema forte nas falas de Silvia foi a importância da comunicação/compartilhamento no ecossistema da imaginação.

Eu entendo a imaginação como essa capacidade que a gente tem de ir além daquilo que está dado, de... De vislumbrar coisas que ainda não são reais, mas poderiam ser. E quando elas chegam na nossa imaginação, elas já estão na via de poder vir a ser uma realidade, ou pelo menos se não uma realidade, um **sonho compartilhado**, uma **comunicação compartilhada** com outras pessoas.

Porque tem muitas coisas que a gente... É aquela história lá da utopia, né, que você anda um pouco e ela avança um pouco mais, você anda um pouco mais, ela avança um pouco mais. Então, para mim, **a imaginação é isso que faz a gente andar um pouco mais**, um pouco além daquilo que é o nosso cotidiano, e que faz a gente se esforçar, trabalhar, **se comunicar com outras pessoas, compartilhar essa imaginação**. Para que? Para ver se ela tem eco ou se é uma viagem individual.

Eu...Primeiro que tenho falado aqui da importância do **compartilhar** essa essa imaginação, ela não pode ser... Não é uma coisa de um Dom Quixote sozinho, sabe? Enxergando, vislumbrando. Acho que seria muito sofrido, às vezes é, né? Mas eu penso que aqui... que é importante, a primeira coisa é você tentar cavar **espaços compartilhados de circular informação**, de fruir coisas, de vivências outras para além daquilo que é o estabelecido, o cotidiano. Tem muita resistência a isso também, né?

Esta concepção acerca da importância do não apenas imaginar, mas compartilhar a imaginação, se justifica à partir das experiências que Silvia teve com a arte (tanto na esfera do produzir quanto do fruir) dentro da esfera educacional, além de seu papel enquanto gestora — uma pessoa que, mais do

que sonhar sozinha, firma o compromisso de possibilitar e mobilizar os sonhos à sua volta.

Então eu sempre fico muito, com exemplos e vivências que eu tive de, sei lá nesse momento, coisas em que a arte nos salva de uma certa forma, ou que ela nos comunica coisas, desloca a gente, né. Por exemplo, uma criança que tem problemas de alfabetização, mas recita de cor um rap de dez minutos, que foi uma cena que eu vivenciei e o quanto... Os outros educadores e eu também, naquela ocasião, a gente estar disponível para isso. Ter uma configuração que permita essa voz, o quanto ela nos faz refletir sobre... Poxa, por que aquele menino tem problemas de alfabetização? E por que é que para ele... Ele conseguiu desfiar uma letra de rap de dez minutos e fez questão de fazer isso na frente de todo mundo? Pediu o microfone.

Então, é... Quer dizer, eu acho que uma dificuldade, voltando... É exatamente você criar esse compartilhamento dessas imaginações, dessas fruições também. Porque eu acho que a fruição estética também é uma porta para você imaginar e criar um pouco essas comunidades que estão caminhando juntas no sentido dessa imaginação. Então essa é uma dificuldade. Mas ao mesmo tempo é uma certeza de que você precisa ir por aí. Você sozinho vai ser, vamos dizer, é muito bom para fazer o filme de Hollywood, né? Mas não é bom para você conseguir firmar uma prática.

E acho que sim, que a gente percebe, eu percebo o impacto da adoção dessa postura quando eu estou com uma comunidade que eu busquei e ela também, de uma certa forma, me buscou para a gente fazer coisas juntos.

Vemos expressas nessas falas a importância dada ao imaginar, à criação e fruição de arte, à abertura dos educadores a estimular e fruir das criações de seus educandos, e a circulação desses atos de imaginação através da comunidade, por meio da comunicação.

4.2.4 Do poder da imaginação de nos manter caminhando

Como eixo final, quis destacar a importância atribuída à imaginação como geradora de possibilidades — e, como argumento central deste trabalho, seu poder contra o paradigma capitalista e colonial estabelecido, principalmente quando aliada ao estudo e propagação de culturas contra-hegemônicas.

Acho que a educação é uma via, eu acredito. Eu só acredito nessa educação. Uma via para você... Enfim, transcender, transcender aquilo que que está posto pela sua condição. E a imaginação é o carro chefe disso. Ela que puxa a vontade. Isso que eu falei de uma comunicação compartilhada. Se você não imagina, você se sujeita e isso não está legal.

Então, tocar isso, fazer com que essa... exista essa possibilidade, que se vislumbre essa possibilidade. Eu acho que é... ter um compromisso entre educação antirracista e imaginação.

Porque poderá ser diferente. Não só poderia, mas poderá ser diferente. Eu acho que... que ter essa noção, é o básico. Por isso que eu também penso que a gente só consegue, né, com o carro andando, que é o fato de a gente já estar numa sociedade tão marcada. A gente só consegue transformando um pouco essa visão, essa imaginação. Se a gente trazer informações que são songadas.

E nesta caminhada rumo à imaginação transformadora, a experiência do fazer e do fruir artístico e cultural se apresenta de modo central.

As crianças aprendem sobre mulheres negras e indígenas durante o ano e aprendem por meio da vivência. Então, por exemplo, se a Lia de Itamaracá era cirandeira, então a gente vai dançar a ciranda para ver como é que é. A gente vai conhecer o mar, a gente vai saber mexer com os tecidos que formam as roupas das cirandeiras, enfim, é. E aí a gente traz isso para essa vivência na rua.

E este trabalho de imaginar — de avançar um pouco mais — é, enquanto houverem imaginantes, *sem fim*.

E eu acredito muito que quando você começa a plantar essa semente, você abre a possibilidade de aquelas crianças — principalmente eu, que trabalho com crianças da periferia — que de fato se vislumbre tudo o que elas podem ser para além daquilo que a sociedade já condicionou. E isso é sem fim.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da formiga e da semente

Uma formiga todos os dias caminhava com sua família de formigas para buscarem alimentos e retornarem para o formigueiro, construindo seu lar e se alimentando. Mas essa formiga era diferente, todos os dias ela desviava durante um tempo do caminho de sua família e plantava uma semente que encontrava.

Um gafanhoto observava aquela formiga e um dia decidiu perguntar o que ela estava fazendo.

A formiga respondeu: - estou plantando uma semente

Ele disse: - então você é uma formiga plantadeira?

Ela respondeu: - sim, sou uma formiga plantadeira!

O gafanhoto ficou sem entender o motivo e a formiga explicou: - a Mãe Terra me dá tudo o que eu preciso para viver, então eu retribuo plantando uma árvore. Eu cuido dela e ela cuida de mim.

O gafanhoto perguntou: como você sendo tão pequena pode cuidar da Terra? Ela é enorme, suas sementinhas não fazem diferença.

Então a formiga explicou: essa árvore grandona que você tá vendo foi um dia uma sementinha, igual essa que eu plantei.

A formiga terminou de plantar a semente e retornou para o caminho de sua família formiga.

O gafanhoto achou interessante o que a formiga lhe falou, porque nunca tinha pensado daquela maneira e desde aquele dia, o gafanhoto também planta suas sementes por onde passa.

Laís Santos Maxakali (Curso Sementes
Decoloniais, 2022)

Antes de ser uma produtora de imagens, eu fui uma leitora delas. Assim como me alfabetizei com a palavra, aprendi a ler as imagens — primeiro, de maneira instintiva, como a criança que aprende a língua materna; e, depois, pela curiosidade e pelo estudo, de maneira técnica, inquisitiva: por que essa imagem é assim? O que ela quer de mim? Ela conseguiu o que ela quer? Por que sim? Por que não?

Na infância, naturalmente, a separação entre ler e produzir imagens era muito mais tênue. Havia em mim, como há na maioria das crianças, um ímpeto de me expressar e participar do mundo à minha volta, que me motivou a me apropriar das linguagens à minha disposição com a mesma naturalidade que aprendi a andar. Progressivamente, porém, outro aprendizado se sobrepôs a este: o direito de expressar, de representar e ser representado, é de poucos. Ele pertence aos talentosos, aos gênios, e a quem tem o capital necessário para fazer suas mensagens circularem. Acompanhei, ano a ano, meus colegas usarem menos seus cadernos de desenho, titubearem antes de falar, concluírem que não eram capazes nem dignos de participar do ecossistema de imagens à nossa volta.

A ideia de paradigma exposta neste trabalho foi fundamental para compreender o ocorrido. Mais do que um desânimo individual em massa, eu estava presenciando os efeitos de um paradigma - especificamente capitalista e colonial, como apresentado por Fisher (2020) e Quijano (2014).

Mas eu queria criar. E eu não queria criar apenas para mim; eu queria criar para o mundo, *com* o mundo. Eu queria criar obras que nos permitissem pensar sobre nós mesmos — e, conseqüentemente, sobre nosso lugar no mundo. E eu sabia que, assim como eu era capaz de dar vida a essas obras, tantos de meus colegas também eram, e não acreditavam. Como provar o contrário? Como, de fato, funcionava esse processo de imaginar?

O encontro com os ensaios de Ursula Le Guin foram um forte ponto de partida para os meus estudos acerca da imaginação e suas potências. Entretanto, era digno de nota que Ursula era uma autora literária estadunidense nascida em 1929; e eu, uma arte educadora brasileira em pleno pós-pandemia. Era inevitável, então, tecer sua voz com a de pensadores locais, como Nego Bispo, Luiz Rufino, Luiz Antonio Simas e Francisco Apurinã, de modo a contemplar, também, a relação da imaginação com as culturas contra-hegemônicas do nosso território — exercício no qual encontrei paralelos surpreendentemente simples, já sendo notado o fenômeno de desvalorização da imaginação em 1974, data da publicação do ensaio

de Le Guin, cuja explicação dialoga com aquela apresentada pelos autores brasileiros contemporâneos.

Somei a essas vozes as de pedagogos/psicólogos como Vigotski, González-Rey, e Mitjáns Martínez, a fim de consolidar o papel da imaginação nos nossos processos de aprendizado e consolidação de mundo. Restava, então, uma exploração mais profunda de como esses conhecimentos poderiam ser úteis no ambiente escolar — principalmente nas aulas de artes.

Parto das ponderações de Ana da Silva acerca do papel na educação para a capacitação da imaginação, e como pressuposições acerca de uma criatividade de caráter essencialista ainda são presentes na prática de educadores atualmente. Em oposição a esta pressuposição, sob os eixos Verdade e Diversidade, discorro, primeiramente, sobre como se dá de fato o aprendizado a partir da inserção do sujeito no seu contexto histórico-cultural, focando nas constituições de verdades que decorrem do processo de leitura das imagens; e, secundamente, sobre como esta inserção depende da apresentação de obras e culturas não-brancas e contra-hegemônicas, para a formação de indivíduos abertos à diversidade, capazes de criar alternativas ao nosso paradigma atual, e cujo mundo subjetivo está compromissado com a transformação do mundo. Finalmente, apresento, em interlocução com a voz de minha mãe, Silvia Tavares, a presença destes eixos no trabalho educativo e cultural de propósito antirracista, principalmente em nosso contexto — a periferia de São Paulo.

Termino este trabalho com a provocação deixada por minha mãe — a imaginação é o que nos faz continuar dando mais um passo, agindo, e encontrando, no sonho dos outros, um pedaço dos nossos. Entrego este trabalho como uma semente. Sejam, todes, formigas sementeiras.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Um a cada quatro estudantes está sem raça declarada no Censo Escolar. *Agência Brasil*, 9 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-11/um-cada-quatro-estudantes-estao-sem-raca-declarada-no-censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2025.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

AMOS, Jonathan. Placas tectônicas: a grande descoberta que permitiu responder intrigantes mistérios da natureza. *BBC News Brasil*, 14 nov. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41976608>. Acesso em: 17 out. 2025.

APURINÃ, Francisco. Um olhar sobre o cosmos a partir da perspectiva indígena e as consequências da fricção entre os humanos e os não humanos. *Emblemas*, Catalão, v. 17, n. 1, p. 14-35, jan./jun. 2020. DOI: 10.5216/emb.v17i01.63143. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/emblemas/article/view/63143/34694>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues; SILVA, Natalino Neves da; LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. “Estamos no começo do replantio das palavras”: uma conversa com Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo). *PerCursos*, Florianópolis, v. 24, 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24544>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

BREMER, Nadieh. *Figures in the Sky: how cultures across the world have seen their myths and legends in the stars*. s.l.: Visual Cinnamon, 2020. Disponível em: <https://figuresinthesky.visualcinnamon.com/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

CORUJA EM TETO DE ZINCO QUENTE. Por que os americanos têm medo de dragões? (tradução de “Why are Americans afraid of dragons?”, URSULA K. LE GUIN, 1974). *Coruja em Teto de Zinco Quente*, 23 jun. 2016. Disponível em: <https://owlsroof.blogspot.com/2016/06/traducao-por-que-os-americanos-tem-medo.html>. Acesso em: 16 nov. 2025.

CARDOSO, Thiago Mota. Entrevista com Antônio Bispo dos Santos. *Coletiva – Dossiê Emergência Climática*, n. 27, abr. 2020. Disponível em: <https://www.coletiva.org/dossie-emergencia-climatica-n27-entrevista-com-antonio-bispo>. Acesso em: 16 nov. 2025.

CAVADAS, Bento; FRANCO, Dulce. A teoria da deriva dos continentes de Alfred Wegener nos manuais escolares de Ciências Naturais portuguesas. *Entretextos*, Portugal, n. 12, 2010. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/items/3363a50a-aaee-4326-b237-eadfff26b79f>. Acesso em: 19 out. 2025.

DICIO. *Mainstream*. Dicio, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mainstream/>. Acesso em: 18 nov. 2025

DORRICO, Julie. “A literatura indígena é uma flecha que voa em várias direções”: entrevista com Ademário Ribeiro. *Revista Acrobata*, 25 abr. 2020. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrigo/entrevista/a-literatura-indigena-e-uma-flecha-que-voa-em-varias-direcoes-entrevista-ademario-ribeiro/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

DORRICO, Julie. *Entrevista à Revista Continente*, n. 246, 2022.

DORRICO, Julie. *O que é literatura indígena*. Belo Horizonte: Jandaíra, 2021.

ESBELL, Jaider. *Moquéem_Surari: arte indígena contemporânea*. São Paulo: MAM, 2022.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária, 2020. ISBN 978-65-87233-09-3.

GENTIL, Adriana Ferreira. A imaginação em foco: contribuições da teoria histórico-cultural. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 10, n. 22, p. 328-340, jan./mar. 2023. DOI: 10.55028/pdres.v10i23.16751. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/16751>. Acesso em: 16 nov. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 16 nov. 2025.

JEKUPÉ, Olívio. *Literatura escrita pelos povos indígenas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

LE GUIN, Ursula K. *The language of the night: essays on fantasy and science fiction*. New York: Perigee Books; G. P. Putnam's Sons, 1980.

LE GUIN, Ursula K. *Tales from Earthsea*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2001. Disponível em: <https://manifesto-library.espivblogs.net/files/2018/10/Ursula-K.-Le-Guin-Tales-from-Earthsea-The-Earthsea-Cycle-Book-5-2001-Houghton-Mifflin-Harcourt.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MONTEIRO, John. Movimento de placas tectônicas abala países da América do Sul. Edital Concursos Brasil, 07 mar. 2025. Disponível em: <https://editalconcursosbrasil.com.br/noticias/2025/03/movimento-de-placas-tectonicas-abala-paises-da-america-do-sul/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

NASCIMENTO, Maridalva Costa; PARENTE, A. G. L. Experimentación e imaginación en el aprendizaje de las ciencias: reflexiones teóricas e implicaciones educativas. *Bio-grafia: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, Bogotá, v. 13, n. 24, p. 1-23, 2020. DOI: 10.17227/bio-grafia.vol.13.num24-10928.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. Rio de Janeiro: Gráfica Comunitária da UFRJ, 2004.

PORTO EDITORA. *Personologia – Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/personologia>. Acesso em: 16 nov. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

RODRIGUES, Ana Cristina. O discurso de Ursula K. Le Guin no National Book Award de 2014. *EspeculAtiva*, Medium, 31 mar. 2018. Disponível em: <https://medium.com/especulativa/o-discurso-de-ursula-k-le-guin-no-national-book-award-de-2014-5d5f13c9f829>. Acesso em: 16 nov. 2025.

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

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: UBU; Piseagrama, 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Mulheres são maioria na rede municipal de educação e se destacam na formação acadêmica. *Portal SME*, São Paulo, 7 mar. 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/mulheres-sao-maioria-na-rede-municipal-de-educacao-e-se-destacam-na-formacao-academica/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SILVA, Ana Rita da. A imaginação criadora no ensino de arte: uma análise na perspectiva histórico-cultural. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 8, p. 1-23, 2021. DOI: 10.26568/2359-2087.2021.6261. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6261/4301>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SILVA NETO, Sertório de Amorim e. O que é um paradigma? *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 45, n. 2, p. 345-354, 2011. DOI: 10.5007/2178-4582.2011v45n2p345. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/2178-4582.2011v45n2p345/22356>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Encantamento: sobre política de vida*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

TAVARES, Silvia Carvalho Araújo. *Entrevista concedida a Beatriz Carvalho Tavares Alves*. São Paulo, 15 nov. 2025. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice desta monografia].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes; Elizabeth Tunes. São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: <http://psico.cinead.org/wp-content/uploads/2021/10/118343867-Imaginacao-e-Criacao-na-Infancia.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM SILVIA CARVALHO ARAÚJO TAVARES

Transcrição da entrevista realizada no dia 15/11/2025, presencialmente, em São Paulo, com Silvia Carvalho Araújo Tavares.

Beatriz: Bem, vamos lá. Primeiramente vou pedir que você se apresente. Fique livre pra contar o que você faz, como você se entende dentro do que é... coerente? (risos) Quando a gente está falando de pedagogia, de imaginação.

Silvia: Bom, meu nome é Silvia, Silvia Tavares, tenho 54 anos, sou uma mulher, mãe de quatro filhos, inclusive sua mãe.

Eu tenho... Né... Me formei em pedagogia, mas antes de fazer pedagogia, eu comecei a faculdade de jornalismo e também fui pra... depois saí com dois anos e pouco de curso e fui pra Biologia, que também é uma área que eu gostava. E aí voltei, saí da biologia e fui... Voltei para a área de humanas, fui para pedagogia, para educação e... Mas eu acredito que eu tente integrar essas essas outras dimensões, né, que eu também gosto na educação, principalmente a dimensão da cultura.

Eu acho que é bem um interesse que eu sempre tive, né, de gostar de escrever e de gostar... também de estar por dentro do que estava acontecendo em termos de de manifestações culturais, de vozes diferentes, de vozes... É... De novidades na área da cultura. Eu tenho isso muito, desde a adolescência, de gostar de andar na cidade, de gostar de estar meio à toa e daí entrar por uma portinha e descobrir que lá dentro tem um sebo e ver essas manifestações todas de cultura de rua. Então é uma coisa que eu sempre gostei. E eu acho que eu trouxe isso um pouco para a minha vivência.

Então, quando eu fui para pedagogia, eu já tinha claro para mim que eu não queria ser, vamos dizer assim, aquela professora clássica. Eu acho que hoje eu até sou, porque as pessoas batem o olho em mim e falam: “você é professora!”. Eu acho que eu tenho um ar meio cansado assim (risos), de quem... de fato lidar com a educação

é uma vida difícil nas condições que a gente tem. Mas eu já sabia que eu não queria ser essa professora no sentido, nesse sentido menor, nesse sentido daquela pessoa sentada atrás de uma mesa que grita, que usa um avental xadrez. Eu não queria isso. Eu nunca pensei a educação por esse viés.

E também foi uma opção... para mim foi uma opção. Eu sinto que muitas pessoas vão para a educação por falta de opção. E isso eu tenho claro, que para mim, não, que eu optei por ser educadora. Então eu tento carregar na educação a minha visão de mundo, mesmo, pra que a educação seja confortável para a pessoa que eu sou. Eu acho que é isso.

Beatriz: Legal. A primeira pergunta que eu separei foi: o que você entende por imaginação e que compromissos você firma com ela enquanto educadora e gestora?

Silvia: Tá. Eu entendo por imaginação... Assim, é uma pergunta que me remete a muitas coisas, desde sei lá, quando a gente estuda psicanálise, o imaginário, mas vou tentar falar assim, num senso comum. Eu entendo a imaginação como essa capacidade que a gente tem de ir além daquilo que está dado, de... De vislumbrar coisas que ainda não são reais, mas poderiam ser. E quando elas chegam na nossa imaginação, elas já estão na via de poder vir a ser uma realidade, ou pelo menos se não uma realidade, um sonho compartilhado, uma comunicação compartilhada com outras pessoas.

Porque tem muitas coisas que a gente... É aquela história lá da utopia, né, que você anda um pouco e ela avança um pouco mais, você anda um pouco mais, ela avança um pouco mais. Então, para mim, a imaginação é isso que faz a gente andar um pouco mais, um pouco além daquilo que é o nosso cotidiano, e que faz a gente se esforçar, trabalhar, se comunicar com outras pessoas, compartilhar essa imaginação.

Para que? Para ver se ela tem eco ou se é uma viagem individual.

E o compromisso da educação com isso é que eu acho que a educação, ela está posta justamente para fazer com que todas as pessoas que passam por ela

alcancem isso e possam alcançar isso, possam de fato imaginar e não estar sujeitadas a um, sei lá, um horizonte tacanho, um horizonte de não poder.

Acho que a educação é uma via, eu acredito. Eu só acredito nessa educação. Uma via para você... Enfim, transcender, transcender aquilo que está posto pela sua condição. E a imaginação é o carro chefe disso. Ela que puxa a vontade. Isso que eu falei de uma comunicação compartilhada. Se você não imagina, você se sujeita e isso não está legal.

Beatriz: Eu acho que você vai conseguir estabelecer um elo bem direto com a próxima pergunta a partir disso que você acabou de falar, que é: qual é a relação que você estabelece entre o ensino antirracista e o incentivo à imaginação? Aqui você está livre para falar das experiências que você tem na sua escola, ou outras coisas que você já tenha feito pela sua jornada profissional.

Silvia: É, bom, é uma relação super direta. Por que? Eu acho que assim, o ensino uma educação antirracista, é... Primeiro, ela tem que nomear um incômodo, né? Acho que a gente no Brasil talvez esteja numa fase em que esse incômodo já tá razoavelmente nomeado, embora tenha alguns círculos em que eu sinto que ainda é um tabu falar disso

Beatriz: Não aceitam

Silvia: É, não aceitam. Mas isso é uma trajetória. Eu tenho 54 anos. Na minha vida pessoal eu já vivi muitas coisas, inclusive pessoalmente. De encobrir como se fosse uma não questão. Não, tá tudo certo, né? Aqui está tudo certo, ninguém é racista. Então, eu entendo que a educação antirracista, ela tem que partir do reconhecimento de um incômodo. E esse incômodo ele já te cutuca para a imaginação, porque você... quando você sente esse incômodo, você também começa a vislumbrar, o que poderia ser, né?

Então a imaginação e o incômodo, elas estão muito juntas também, eu acho. Apesar de uma ser mais positivada e o incômodo sempre é uma coisa negativa. Mas a imaginação é o que faz você inclusive, reconhecer esse incômodo para você dizer

não, eu vou identificar, eu vou botar o dedo na ferida e eu vou trabalhar para que daqui um tempo a gente tenha poder de reverter essa situação.

Então, para mim, incentivar a imaginação é sonhar para além desses condicionantes que a gente tem, inclusive o racismo, que é, enfim, estrutural, histórico, absurdo, né? Eu fui ver semana retrasada aquele filme Malês, que foi na segunda-feira, e na quinta-feira teve a chacina no Complexo da Penha, no Jacarezinho. E na segunda eu saí do cinema conversando com a Bete, com a minha amiga e falando: essa Polícia Militar aí, que debelou o levante dos Malês, é a mesma polícia até hoje. É a mesma, igualzinho. Só mudou a farda, mas ela é a mesma instituição. Então como é que a gente quer fazer uma uma revolução ou uma democracia se as instituições são as mesmas, né?

E aí você precisa imaginar um mundo sem polícia. Né? Ou um mundo sem cadeia. A gente tem trabalhado um pouco isso, precisa de cadeia nesse volume? Quer dizer, cadeia é solução? E é isso.

Puxa pra imaginação, né, a mesma coisa quando você olha uma criança negra e ao invés de você naturalizar a condição em que ela vive ou a subalternidade, ou a timidez, ou a cabeça baixa, ou ela estar... Não estar em posição de liderança. Você imaginar que a história dela não se resume a essa coisa horrorosa que a gente teve no Brasil, e tem ainda. Mas que se pensar numa história de ancestralidade, talvez os ancestrais dessa criança tenham sido muito mais potentes do que a gente consegue imaginar com a história que a gente... Só tem aquela história curta e racista que a gente construiu. Então, tocar isso, fazer com que essa... exista essa possibilidade, que se vislumbre essa possibilidade. Eu acho que é... ter um compromisso entre educação antirracista e imaginação.

Porque poderá ser diferente. Não só poderia, mas poderá ser diferente. Eu acho que... que ter essa noção, é o básico. Por isso que eu também penso que a gente só consegue, né, com o carro andando, que é o fato de a gente já estar numa sociedade tão marcada. A gente só consegue transformando um pouco essa visão, essa imaginação. Se a gente trazer informações que são sonegadas.

Então, sobre, por exemplo, no caso do antirracismo e do racismo antinegro, por exemplo. Você ter de fato informações sobre as culturas africanas. Não dá para você... Não é só uma questão de apelar para a sua caridade, sabe? É de você, de fato, reconhecer que existe um apagamento, esse apagamento intencional, e que você talvez possa estar falando com uma cultura muito... talvez que já tenha ido muito adiante da que você acha que é a cultura dominante, ou a cultura universal, né? E ter humildade, né? Mas precisa ter acesso a isso. Você precisa estudar, você precisa ir atrás, né?

Então é isso, uma educação antirracista requer imaginação. Eu gosto muito de um... de uma linha de pensamento, de produção, inclusive na literatura, que é o afrofuturismo, que é muito doido. Isso quer dizer, porque afrofuturismo? Porque você pode... a ficção científica que joga as coisas para o futuro. Você pode brincar, e às vezes brincar seriamente com possibilidades que se você for olhar para o passado e o passado recente, ele não te deixa muito. Então, acho que o afrofuturismo é um exemplo de como a imaginação pode estar aliada, coisas muito boas, né.

Beatriz: Antes de partir para a próxima pergunta, eu queria fazer um comentário, e você pode comentar o comentário, fica à vontade. Mas acho interessante você destacar essa questão de que a imaginação, ela só surge a partir de um incômodo. Eu cito no meu trabalho muito Vygotsky e também o González-Rey e Mitjans Martinez. Não sei se você é familiar com eles. Sim? Sim. E dando até um leve passo para trás, entre aspas, o próprio Piaget fala de como a gente só consegue mobilizar o nosso conhecimento a partir de uma desestrutura, de desequilíbrio. Então a imaginação só tem como operar a partir do momento que você nomeia um incômodo, que algo te mobiliza a imaginar. A terceira pergunta: você percebe impactos da adoção dessa postura sobre a comunidade escolar? E se sim, quais?

Silvia: Eu...Primeiro que tenho falado aqui da importância do compartilhar essa essa imaginação, ela não pode ser... Não é uma coisa de um Dom Quixote sozinho, sabe? Enxergando, vislumbrando. Acho que seria muito sofrido, às vezes é, né? Mas eu penso que aqui... que é importante, a primeira coisa é você tentar cavar espaços compartilhados de circular informação, de fruir coisas, de vivências outras

para além daquilo que é o estabelecido, o cotidiano. Tem muita resistência a isso também, né?

Falando da educação, por exemplo, que é um... é um meio onde a maioria é mulher e a gente tem uma sobrecarga das mulheres. Isso da pandemia ficou muito evidente isso, mas a gente tem uma sobrecarga das mulheres. E, por exemplo, falando desse meio profissional da educação, a gente tem muitas vezes mulheres que acumulam dois empregos na educação, que não é fácil e que tem também essa carga de que são mães, às vezes mães solo, são esposas. Então tem aquela coisa de que a casa também tem que estar em ordem, a roupa tem que estar lavada, e aí às vezes é difícil, por exemplo, você promover vivências fora desse trajeto bem... bem rotineiro, que é casa, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, casa. E se você não sai desse circuito, é muito difícil você ter acesso, por exemplo, a... Vozes que não são aquelas que você já... com as quais você convive diariamente ou às vezes são até vozes querendo te dizer várias coisas, mas que na configuração de rotina que você tem, você não consegue estabelecer diferença.

Então eu sempre fico muito, com exemplos e vivências que eu tive de, sei lá nesse momento, coisas em que a arte nos salva de uma certa forma, ou que ela nos comunica coisas, desloca a gente, né. Por exemplo, uma criança que tem problemas de alfabetização, mas recitar de cor um rap de dez minutos, que foi uma cena que eu vivenciei e o quanto... os outros educadores e eu também, naquela ocasião, a gente estar disponível para isso. Ter uma configuração que permita essa voz, o quanto ela nos faz refletir sobre... Poxa, por que aquele menino tem problemas de alfabetização? E por que é que para ele... Ele conseguiu desfiar uma letra de rap de dez minutos e fez questão de fazer isso na frente de todo mundo? Pediu o microfone.

Então, é... Quer dizer, eu acho que uma dificuldade, voltando... é exatamente você criar esse compartilhamento dessas imaginações, dessas fruições também. Porque eu acho que a fruição estética também é uma porta para você imaginar e criar um pouco essas comunidades que estão caminhando juntas no sentido dessa imaginação. Então essa é uma dificuldade. Mas ao mesmo tempo é uma certeza de

que você precisa ir por aí. Você sozinho vai ser, vamos dizer, é muito bom para fazer o filme de Hollywood, né? Mas não é bom para você conseguir firmar uma prática.

E acho que sim, que a gente percebe, eu percebo o impacto da adoção dessa postura quando eu estou com uma comunidade que eu busquei e ela também, de uma certa forma, me buscou para a gente fazer coisas juntos. E a gente começa a criar possibilidades onde só havia impossibilidades. Por exemplo, no trabalho que eu estou desenvolvendo lá na EMEI Angenor de Oliveira Cartola. É uma escola, uma escola de educação infantil que tem 40 anos, fica no bairro do Jardim Guarujá, que é divisa de Itapeverica da Serra, fundo do Valo Velho, entre Jardim Ângela e Capão Redondo. E então é um bairro que é um bairro dormitório. É um bairro que é... foi constituído por ocupações, por invasões de terreno. Então essa questão do planejamento urbano é bem complicado. E aí a gente tem um pouco essa visão posta de que a escola é o lugar que tira as crianças da rua, que a escola é para proteger as crianças, para elas não ficarem na rua. E aí a gente tá lá nesse processo, que não é só meu, que na verdade é um sonho compartilhado da gestão, de algumas professoras, mas que a gente foi tentando cativar outros pra isso. Que é contrário a criança tem que ir para a rua, mas ela tem que ir... A rua, tem que considerar que a criança existe e tem que ser acolhedora e rica, né? Então a gente conseguiu.

Por exemplo, esse ano a gente já tem um bloco de carnaval — que não é bem de carnaval, é um bloco de samba, porque a escola tem um patrono, o Algenor Cartola, que é um sambista, e porque a Zona Sul tem muitas comunidades de samba, blocos afro, enfim. E a gente entende que a música é importante, que estar nesse grupo, saber o que é um bloco, saber o que que é um cortejo é importante. E aí a gente a quatro anos faz essa saída com as crianças pelas ruas. Mas elas sabendo porque estão lá, né? E a gente conseguiu que as famílias transitam, em vez de um modelo de apresentação infantil que fico lá esperando meu filho dançar no palco, para todos topar estar junto, cantando junto alguma produção, alguma... O samba enredo lá da EMEI, que é referência ao trabalho pedagógico da EMEI.

As crianças aprendem sobre mulheres negras e indígenas durante o ano e aprendem por meio da vivência. Então, por exemplo, se a Lia de Itamaracá era cirandeira, então a gente vai dançar a ciranda para ver como é que é. A gente vai conhecer o mar, a gente vai saber mexer com os tecidos que formam as roupas das cirandeiras, enfim, é. E aí a gente traz isso para essa vivência na rua.

Esse ano, além do bloco, a gente conseguiu fazer o Festival do Cartola na Praça. Então a gente, em vez de receber os pais na escola, a gente foi junto com eles para a praça. E foi um dia maravilhoso, de muita brincadeira. A gente queria muito que as crianças pudessem vivenciar o rolimã, né? E deu super certo, né? Os funcionários, até eu andei de rolimã e as crianças toparam, gostaram. Ninguém teve machucado sério. Aquela coisa que se colar “ah, mas não vai dar certo, os vizinhos, vão invadir, vão atropelar, vai ter quebra quebra, vai bater, bagunçar, vai ter lixo”. E não teve, porque a gente sonhou, entendeu?

Então, acho que sim. A comunidade escolar está embarcando um pouco mais nessa imaginação coletiva. Acho que vejo isso assim. Algumas coisas que eram naturais há alguns anos atrás, hoje já são rebatidas. Por exemplo, sei lá, algumas coisas desde você mudar, por exemplo, o vocabulário de índio para indígena. Parece bobo, mas é muito... pô, uma criança, antigamente você falava “uma criança de cinco anos não vai conseguir falar indígena. É muito difícil para ela”. Não é! As crianças estão falando, “é indígena, né?”. Às vezes me perguntam: indígena, de que cultura? Então as crianças aprendem. Aí a gente consegue avançar nesse conhecimento, inclusive com elas, porque para elas, o que você apresentar passa a ser natural para elas. Acho que é por aí. Não sei se eu respondi,

Beatriz: Respondeu bem! Eu acho que já dá para ir para a última pergunta que é uma que eu acho particularmente muito interessante, que é: você diria que o contato com essas culturas contra hegemônicas nesse viés do ensino antirracista, estimula a imaginação dos educadores? E como você acha que, por sua vez, isso impacta os educandos?

Silvia Tavares: Sim, claro, claro. Culturas contra hegemônicas. Exatamente porque... É isso que eu estava falando no começo. Você precisa sair do estereótipo

sobre o outro. Tem a Chimamanda Adichie, escritora conhecida, que tem uma fala muito, muito famosa sobre a história única. E acho que o que a Chimamanda fala é muito real. Quer dizer, você... O processo de racismo estrutural, de racismo, de... como é que chama? Tem o estrutural, esqueci o termo agora, Mas aquele que é dentro das instituições... Institucional. O fato de você conviver, principalmente em posições acadêmicas... Eu falo da minha geração. Você tinha pouquíssimas pessoas negras que eram seus colegas de USP, por exemplo. Então isso tudo te coloca, naturaliza uma história única, mesmo, que a gente, na vida concreta, vai construindo e naturalizando sobre, por exemplo, as pessoas negras, sobre as populações indígenas, sobre... sobre o brasileiro de forma geral também, porque é isso. De alguma forma, todo mundo quer ter um... Um avô italiano, quer que o filho nasça com olho claro. Enfim. E aí você valoriza alguns elementos que reforçam essa postura de perpetuação dessa situação de racismo, né?

E quando você tem contato com outras culturas? Primeiro que isso, é muito comum que as pessoas se reconheçam, né? E quando isso é visto de uma forma organizada, de uma forma descrita com justiça, as pessoas às vezes respiram e falam, mas a minha avó falava isso. Eu aprendi... meu tio, meu bisavô, meu pai conta, né? Então as pessoas se reconhecem nessa história contra hegemônica. É muito raro que não, porque, eu não sei, também. Eu trabalho na periferia. Então as professoras, por exemplo, com quem eu trabalho, são professoras da periferia. E aí é como você chegar em casa de noite, tirar o seu sapato, ficar mais confortável, falar “puxa, isso que eu vivi tem nome, tem uma razão de ser”. Então, eu já ouvi muitas falas assim, “Nossa, me descobri quando eu li uma história sobre a África, quando eu li a história da África”, “porque eu me descobri, eu descobri coisas que minha avó fazia, meus pais faziam e que eu achava que era tudo muito... Como é que chama? Não é bem ingênuo, aquela coisa simples, simples e sabe, não erudito, não tinha uma sacada, não tinha uma sabedoria nisso. Era, sabe, era credice. E aí quando você vê que isso vem de uma cultura, você fala, opa! Então, eu acho que isso e isso acende a imaginação, né? Poderia ser diferente. A gente poderia estar aprendendo outras coisas na escola. A gente poderia estar usando melhor o nosso tempo de investimento na educação para criar possibilidades muito variadas.

Por exemplo, sei lá, né? Será que a gente precisa... Isso a gente tem discutido lá na escola Abya Yala — que eu nem falei, né? Mas eu também participo da escola, da escola Feminista Abya Yala e também trabalho com produção cultural, principalmente voltada para literatura periférica na Feira Literária da Zona Sul. E aí lá na escola a gente tem tocado nessa questão. Será que a gente precisa ter realmente uma organização política que é essa, de um presidente que governa milhões de pessoas, né? De um sistema de legislativo, judiciário e executivo com essa representação de cinco em cinco anos? Será que a gente não pode construir outros sistemas? Será que não existiram sociedades que tinham outros sistemas, para a gente não correr o risco de uma pessoa nos enganar e a gente não ter poder sobre ela depois? Sabe? De reverter isso? Será que a gente não consegue se governar no pequeno? São imaginações. Se a gente não imagina, a gente não se põe em movimento para tentar alcançar.

Uma outra coisa que é muito impactante, acho que você sabe, que é de repente você pensar que hoje em dia se fala muito... “Ah, o direito na floresta”, vai, “o direito das plantas”. “Ah, mas a planta não é um ser humano, o ser humano é superior”. Não sei. Quem disse? Muito fácil a gente dizer que a gente é superior, né? Mas quando macaco olha para a gente, uma cobra lá na selva, ou quando uma sumaúma, ou seja lá que árvore, um jequitibá nos olha — e eu acho que de alguma forma ele nos olha — o que é que ele vê? Se a gente não alcança isso, a gente continua lá, naquela história de que a gente é superior, que a gente vai usar os recursos da natureza, que a gente vai... Né? E assim como usa os recursos da natureza, a gente usa outro ser humano também. Aí, aí a história do racismo, que é que você acha que uns são, são inferiores aos outros? Enfim. E eu acredito muito que quando você começa a plantar essa semente, você abre a possibilidade de aquelas crianças, principalmente eu, que trabalho com crianças da periferia, que de fato se vislumbra tudo o que elas podem ser para além daquilo que a sociedade já condicionou. E isso é sem fim. Eu acho.

Beatriz: É isso, é isso. E eu agradeço. A gente vai encerrar a entrevista por aqui. Não sei com que encerra uma entrevista formalmente. Eu vou ter que transcrever isso depois (risos). Valeu, é nós!