



Universidade de Brasília - UnB

Instituto de Artes - IdA

Departamento de Artes Visuais - VIS

Cultura Popular e corporalidade na Educação da Cultura Visual

Laura Dorneles do Amaral

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a obtenção do título de

Licenciatura em Artes Visuais

Brasília

2022

LAURA DORNELES DO AMARAL

Cultura Popular e corporalidade na Educação em Cultura Visual

Trabalho de conclusão de curso de Artes Visuais, habilitação em licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria del Rosário Tatiana Fernández Méndez

Brasília
2022

LAURA DORNELES DO AMARAL

CULTURA POPULAR E CORPORALIDADE NA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

Trabalho de conclusão de curso de Artes Visuais, habilitação em licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Aprovada em: Brasília, 11 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a María del Rosário Tatiana Fernández Méndez - UnB

Prof. Dr. Belidson Dias Bezerra Junior - UnB

Prof. Dr. Nelson Fernando Inocêncio da Silva - UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos santos e à terra. Em especial, a Exu, à Nossa Senhora Aparecida, à Nossa Senhora do Rosário e à Nossa Senhora de Guadalupe.

Ao Rio São Miguel e ao Rio Preto que guardam tantas memórias familiares afetivas em seus leitos em Minas Gerais.

Às minhas ancestrais, minha mãe Cleonice Maria, minhas avós Vanda e Solanja, e minha bisavó Helena, por me nutrirem e me criarem com suas forças e me doarem seus legados, suas tradições de folias, forró, bordados, costuras, plantios, medicinas, tinturas, suas cozinhas, suas memórias e suas bênçãos.

À minha filha Adhara Maria Lua, por me ensinar uma nova dimensão do amor e me possibilitar visitar o sentimento de infinitude e continuidade. Por fazer meu ventre de pote, panela e terra semeada. Por dar novo significado ao sangue do meu corpo. Por ser paz no meu colo.

Ao meu amor Eduardo, pelos presentes de todos os dias e por compartilhar de todas que sou com generosidade e carinho.

Ao meu pai Carlos, por me ensinar a desenhar em papel e no chão, a mexer no photoshop e cuidar de galinha, pegar cigarras e plantar.

Ao meu irmão Giovanni, por me ensinar a escrever meu nome e hoje poder escrever novas coisas. Por ser crochê remendado em meu peito.

Ao meu irmão Antônio e sua família, que mesmo longe, partilhamos de um amor grandioso.

À minha amiga e comadre Letícia Coralina, que se faz (como) presente em minha vida, cada vez mais que nunca.

À Dona Flor, pelo carinho e por compartilhar seus saberes da terra, suas medicinas e feituas.

Ao Seu Zé, por me ensinar o tempo da lua, a fazer pífe, a tocar e cantar com capricho enquanto me ensina a viver.

Ao Seu Martelo e Dona Bibi por me ensinarem sobre os mistérios da vida, por me contarem histórias e por me receberem com tanta generosidade e alegria.

Ao Seu Antônio de Zuza, por ser guardador de memórias.

Ao Movimento dos Sem Terra, assentamento São Miguel, à minha família que permaneceu em Minas e aos que se reinventaram nas cidades.

À minha orientadora Tatiana Fernández, por toda paciência, dedicação e olhar tão cuidadoso essencial para a conclusão desta investigação e sobretudo, por ser essa pessoa e professora surpreendente, encantadora e inteligente.

À professora Ana Tereza Reis, ao professor José Jorge de Carvalho, à professora Luisa Günther Rosa e ao professor Nelson Inocêncio por me proporcionarem uma trajetória diferenciada e inspiradora dentro da universidade.

A todos amigos e amigas, familiares e conhecidas(os) que fortalecem com linhas carinhosas relevantes manifestações de vida, seja quais suas especificidades.

“En la lucha de clases todas las armas son buenas
pedras
noches
poemas”

(Paulo Leminski)

RESUMO

Com uma bagagem de experiências na Cultura Popular, a autora busca descobrir de quais formas a Cultura Popular poderia ser referência para um ensino integralizador. Com a percepção da relação inseparável entre natureza e cultura, e, através da metodologia de Investigação Educacional Baseada em Artes, apresenta a cultura visual como elemento chave para acolher a Cultura Popular na educação, revelando uma proposta educacional contra-colonial e que valoriza as subjetividades latino-americanas. Utiliza de seus sonhos como território do criar e investigar e como material de investigação. Com isso, explora e apresenta formas em que a Cultura Popular pode contribuir para repensar a estética na educação em artes visuais. Revelando que a investigação contribui para incluir processos profundos das visualidades no percurso educacional, para perceber o mundo de forma corporal, para percepção do corpo integralizado, para potencializar as formas de percepção, para integralizar disciplinas, áreas do conhecimento e saberes, para não sobrepor conhecimentos em detrimento de saberes, nem hierarquizar disciplinas, para inclusão social e representatividade de pessoas e comunidades marginalizadas, para superar a dicotomia entre natureza e cultura, e, natureza e tecnologia, e para valorizar as subjetividades culturais latino-americanas, na arte e na Educação da Cultura Visual. A investigação tem o objetivo de fortalecer epistemologias, saberes, culturas e comunidades não-hegemônicas, contribuindo de forma social, cultural e histórica contra a hierarquia de saberes. Essa investigação evidencia a necessidade de políticas públicas, de movimentos culturais, de Cultura Popular somada à Cultura Visual, de epistemes contra-colonizadoras, de representatividade e inclusão de corpos e comunidades marginalizadas, de sonhos e profundidade no percurso educacional.

Palavras-chave: Cultura Popular; Corporalidade; Educação da Cultura visual; Educação integradora; Contra-colonial.

Lista de figuras

Figura 1 - Minha avó Vanda	36
Figura 2 - Sonhei que te fiz	37
Figura 3 - Parte 1 de Tierra sembrada	39
Figura 4 - Parte 2 de Tierra sembrada	40

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1	11
Cultura Popular	
<i>1.2. Devaneios sobre terminologias</i>	
<i>1.3. Comunidade popular: Ubuntu e cosmovisões não-hegemônicas</i>	
<i>1.4. Cultura integradora</i>	
Capítulo 2	19
Educação da Cultura Visual	
<i>2.1. Cultura Popular na Educação da Cultura Visual</i>	
<i>2.2. Cultura Popular na Cultura visual em uma perspectiva ancestral, primitiva e latino-americana</i>	
<i>2.3. Encantamento, um caminho para a emancipação</i>	
Capítulo 3	31
Caminhos	
<i>3.1. Investigação Baseada em Arte e Investigação Educacional Baseada em Arte</i>	
Capítulo 4	34
Experiências	
<i>4.1. Experiências e narrativas pessoais</i>	
<i>4.1.2. Sonhos</i>	
<i>4.1.3. Artes corporais</i>	
<i>4.2. Experiências acadêmicas: inspirações</i>	
Capítulo 5	43
Anoitecendo	
Conclusão	45
Referências	46

Introdução

Peço licença e a benção para escrever.

Esta investigação, antes de denúncia, parte pelo destino que me entreguei viver, para além de científica e poética, é feitiço sublime.

Para preparar o terreiro deste escrito, não posso deixar de dizer que não tenho a pretensão de construir universalizações, uma vez que universalizar é base para a cultura hegemônica, moderna e colonizadora.

Reconheço que outras(os) autoras(es) já escreveram muito do que eu preciso falar e não conseguirei citar todas(os), darei importância às(aos) que aproximam-se mais da minha vivência e das epistemologias que quero fortalecer.

Esta investigação caminha pela Cultura Popular brasileira, suas artes e ofícios, suas formas de ensinar, educação além das instituições, cultura visual, educação “popular”, Educação da Cultura Visual, feituças manuais, registro ancestral, arte “popular”, educação e sinestesia, como minha principal fonte de referência para a arte que faço e para uma educação integradora.

Pergunto: de quais formas a Cultura Popular pode contribuir para repensar a estética na educação em artes visuais?

Necessito utilizar da perspectiva metodológica Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA) que permite dar corpo a essa investigação pelos contextos e conteúdos que são relacionados, por poder estabelecer comunicação entre a Academia e a comunidade não acadêmica. Também por necessitar de narrativas pessoais e pela coerência entre estética e ética de investigação. Dentro dessa metodologia de investigação posso utilizar de formas e conceitos que transbordam a racionalidade acadêmica. E por reconhecer também, que a linguagem acadêmica não é perfeita e absoluta para não ser modificada de acordo com a necessidade, assim como modificar a gramática, mesmo que eu ainda não tenha desaprendido as pseudo-intelectualizações que a escola forçou em minha escrita (AZALDÚA, 1981).

Quero deixar registrado o melhor que encontrei até aqui para quem vem depois, porque quero evidenciar a potência que há na Cultura Popular e como essa ação pode beneficiar de forma social a comunidade popular no Brasil, a comunidade de artistas e aqui, principalmente, educadoras(es).

Capítulo 1

Cultura Popular

Cultura Popular é uma reunião de feitura, costumes e saberes, de tradições orais, determinados pela interação de um povo, repassados, principalmente, por meio da tradição oral, assim como diz Patrícia Xavier e Cristhiane Flôr quando citam Maria Stela Gondim,

Os saberes populares, manifestados como chás medicinais, artesanatos, mandingas, culinária, entre outros, fazem parte da prática cultural de determinado local e grupo coletivo. São conhecimentos obtidos empiricamente, a partir do “fazer”, que são transmitidos e validados de geração em geração, principalmente por meio da linguagem oral, de gestos e atitudes (GONDIM, 2007 apud XAVIER e FLÔR, 2015, p. 310)

Atualmente, existe uma dificuldade em definir o que entra em Cultura Popular, porque a mesma se modifica, é viva, as necessidades do povo e suas criações formam novas manifestações com o tempo, com as misturas de novos elementos, também quando forçadas a viver em uma sociedade colonizadora, inclui elementos de hibridismo, de sincretismo, por sobrevivência, assim como Edison Carneiro já disse,

Em consequência, sobre a pressão da vida social, o povo atualiza, interpreta e readapta constantemente os seus modos de sentir, pensar e agir em relação aos fatos da sociedade e aos dados culturais do tempo, o folclore é, portanto, dinâmico. Não obstante partilhar, em boa percentagem, da tradição, e caracterizar-se pela resistência à moda, o folclore é sempre, ao mesmo tempo que uma acomodação, um comentário e uma reivindicação. (CARNEIRO, 1950, p. 2)

O conceito de povo também é questionável, qual parte da sociedade se constitui como povo? “Há setores da sociedade que não são povo?” (SEGATO, 1988). Para Edison Carneiro, o conceito de povo está relacionado às classes sociais para definir o campo da Cultura Popular. Já o conceito de popular surge quando o erudito quer dizer do Outro¹. Cultura Popular, sinônimo de folclore, de acordo com Edison Carneiro,

¹ ‘Outros’ é um conceito cunhado por Simone de Beauvoir a partir do seu diagnóstico da relação mantida pelos homens com as mulheres (SILVA, 2020). “Beauvoir mostra em seu percurso filosófico sobre a categoria de gênero que a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem e através do olhar do homem. Olhar este que a confirma num papel de submissão que comporta significações hierarquizadas dadas à mulher através desse olhar masculino. Este olhar funda a categoria do Outro beauvoriano” (RIBEIRO, 2016). Ver também o conceito de *Outro* apresentado por Carneiro (2005) e o conceito de *Outro Cultural* de Marimba Ani (1994).

[...] o campo do folclórico se estende a todas as manifestações da vida popular. O traje, a comida, a habitação, as artes domésticas, as crendices, os jogos, as danças, as representações, a poesia anônima, o linguajar, etc., revelam, mesmo a um exame superficial, a existência de todo um sistema de sentir, pensar e agir, que difere essencialmente do sistema erudito, oficial, predominantemente nas sociedades de tipo ocidental. Tal sistema - reflexo das diferenças de classe [...] (CARNEIRO, 1950, p.10)

As diferenças de classe, e por consequência de raça, caminham até hoje, junto ao que se conhece por Cultura Popular. Entretanto a sofisticação de algumas manifestações da cultura popular, quando pasteurizada, determina qual é aceita pela classe dominante. É uma constante “ascensão” de uma manifestação da Cultura Popular, apropriação e pasteurização pela classe dominante, que até mesmo ousa dizer o que é ou não Cultura Popular.

1.2. Devaneios sobre terminologias

Há um impasse ao dar continuidade aos estudos sobre Cultura Popular, para Rita Laura Segato (1988), essa dificuldade em reunir as produções dos estudiosos sobre Cultura Popular é por conta de uma crise taxonômica, por conta dessa crise, devaneio na criação de termos como cultura integral e artes manuais para pensar minhas próprias produções e investigações como artista, já que mesmo fazendo parte de tradições e comunidades populares muitas vezes não sei se posso me identificar como artista popular.

Escolho o termo *cultura integral*, por se tratar de uma cultura integralizadora entre diferentes ofícios e feitura, e isso, ser sempre integrado às formas de pensar e agir, como, já dito acima, ao linguajar, feitiços, sentires e entre outras manifestações do viver.

A escolha do termo *artes manuais*, veio por conta das minhas artes e ofícios se darem através das mãos, que são, a cozinha, o tocar, a feitura da cerâmica, de bonecas, cadernos, o bordado, a costura, o tingimento, as medicinas tradicionais, o desenho, a escrita, a pintura, a gravura, a fotografia, o teatro, a dança e a educação. E por fazerem parte de um sistema de sentir, pensar e agir que é corporal, mas que partem do olhar do mundo que vem através das mãos, antes do olhar, conhecemos o mundo pelo toque.

Entretanto, com essa investigação descubro o processo de corporificação (FERNÁNDEZ, 2015), que trata-se de não limitar a percepção do mundo ao sentido da visão e nem mesmo ao sentido do tato, e sim lembrar que sentimos e percebemos o mundo com todo o corpo integrado, por tanto, há um equívoco quando “valorizam a expressão intelectual em detrimento da corporal” (RODRIGUES, 2014) se o corpo participa, junto com a cabeça, e

contudo a cabeça é o corpo, por tanto, cabeça-corpo se expressam juntos, seja de forma vista como intelectual ou não. Então, artes corporais por se tratar de corporalidade.

1.3. Comunidade popular: Ubuntu e cosmovisões não-hegemônicas

Trago como comunidade popular, todas as pessoas que participam da construção da cultura do povo, uma artesã, uma bordadeira, um brincante, uma raizeira, um músico e entre outras artes e ofícios. Quando trago a palavra comunidade, quero evidenciar a importância do coletivo dentro do universo da Cultura Popular. Isso, possivelmente, é uma herança dos povos originários dessa terra, dos povos ciganos e dos povos africanos que compõem a cultura latino-americana, quando consideram a identidade do indivíduo em conjunto da identidade coletiva, em oposição a cultura moderna, hegemônica, ocidental e capitalista, que é individualista em suas criações.

Como exemplo, existe a Filosofia Ubuntu, que é “uma fonte do pensamento Bantu africana que busca justamente pensar de humanidade interconectada” (SARAIWA, 2018.), a Filosofia Ubuntu, é um exemplo de cosmovisão africana que se reflete na cultura popular brasileira. O conceito de

Filosofia Ubuntu enfatiza o conceito de humanidade; humanidade para com a comunidade, em uma não referência ao eu individualista moldado pela modernidade. Ubuntu busca se referir a tudo que é humano e a tudo que partilha da força vital estabelecendo meios interrelacionais de importância fundamental para a existência das pessoas. (SARAIWA, 2018, p. 71)

Ubuntu é a “ética que expressa a noção de humano atrelada a concepção de humanidade interconectada a tudo que age” [sic] (SARAIWA, 2018, p. 72). Diferente da cultura ocidental que separa o eu, da comunidade, da natureza e da espiritualidade (ANI, 1994), cultura esta que trouxe sua cosmovisão atrelada ao ensino de Belas Artes, e é até hoje repassado nas faculdades de artes, uma super preocupação com a assinatura do artista, com a separação das faculdades, com a compreensão do eu, arte, comunidade, natureza e mundo.

1.4. Cultura integradora

As manifestações estéticas dos povos originários, aborígenes ou indígenas no mundo não ocidental não separam o que no Ocidente conhecemos como linguagens artísticas: música, artes visuais, dança, teatro e outras. No contexto da Cultura Popular, que surge da interação cultural do popular e por tanto das tradições desses povos com outros, percebemos como esse universo é integralizador, “um sistema de sentir, pensar e agir” (CARNEIRO, 1957), sua cosmovisão ultrapassa os limites racionais da colonialidade e é rico em elementos e estímulos educacionais.

Enquanto se aprende a tocar, também aprende a dançar, a fazer artesanaria de instrumentos, a física da lua certa para a colheita de madeiras, a feitura de artes e artesanatos que compreende e necessita de uma série de outras feituas. Vai do jeito de falar à comida como artesanato que esconde segredos de suas feitoras. A Cultura Popular, muito antes que a arte, já compreende em sua cosmovisão o conceito de “campo ampliado”².

Na minha investigação de iniciação científica (PIBIC) na Universidade de Brasília (UnB), Memória de objetos: metáfora no traço (2019), trago uma crítica, não à Rosalind Krauss, mas à história da arte e seus agentes, por dar continuidade ao que chamo de “descobertas ocidentais”, que é como se o Ocidente fosse origem material e intelectual das coisas do mundo, e no caso do conceito de campo ampliado, lembro que há “outras formas, além da ocidental, de percepção de manifestação ‘cultural’ que se ‘aproximam’, de certo modo, do ‘pensamento-expandido’, e que talvez sejam até ‘mais’ complexas de integrações entre e extra linguagens [...]” (AMARAL, 2019).

Por consequência de ter a Cultura Popular como referência, essa investigação transborda a área das Artes Visuais e Educação, na verdade, aqui, essas fronteiras não existem. Trata-se de arte e educação integrada com o viver, por isso observo a importância dos saberes populares, para além dos conhecimentos, no processo educacional, entretanto, os saberes tradicionais raramente são legitimados no contexto institucional.

“As questões que se referem ao processo de legitimação do conhecimento são problemáticas epistemológicas” (SILVA, 2020, p. 133), Zé do Pife, por exemplo, há anos ensina, inclusive majoritariamente alunas(os) da UnB e nunca foi reconhecido por ela como mestre, é por que ele não tem formação acadêmica? Por que não trabalha na linguagem da

² O termo “campo ampliado” ou “campo expandido”, cunhado por Rosalind Krauss, na publicação “A escultura no campo ampliado” (1979), é gerado pelo pensamento de que o espaço, a arquitetura, a paisagem e a não-paisagem fazem parte do corpo da escultura, abrindo espaço para borrar as fronteiras entre as linguagens, para por exemplo, pensar a escrita como desenho, a fotografia como pintura e entre outras possibilidades.

escrita? Ou por que ele não ensina de acordo com os métodos ocidentais? Não que ele tenha essa específica necessidade, mas por que o seu saberes e conhecimentos não são legitimados nesse ambiente?

A diferença entre conhecimento e saber é aqui importante. O conhecimento é cognitivo e o saber é cognitivo, corporal e espiritual simultaneamente (MANRIQUE, 2008). No sistema educacional se valoriza o conhecimento sem relacionar ele aos saberes. Se aprende sobre o barro mas não se aprende com os saberes do barro. Nessa situação sabemos que

Os saberes populares são apontados como conhecimentos “à margem das instituições formais” (LOPES, 1999, p. 152). Na escola, a cultura dominante é transmitida como algo natural, sem ser questionada, e os saberes primevos dificilmente são valorizados, já que não são validados pela Academia (XAVIER e FLÔR, 2015, p. 310).

Essa naturalidade é reflexo de olhar a cultura hegemônica como neutra³ e as Outras culturas como opostas. Para entender essa investigação, é preciso se desvincular da cultura hegemônica como local de partida.

Quando Sueli Carneiro apresenta o conceito de epistemicídio, em *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, que pode ser usado como exemplo para outros *Outros*, mostra a gravidade de toda uma situação educacional como um problema nacional, histórico, estrutural e racial. Epistemicídio é a morte do corpo pela morte do saber e a morte do saber pela morte do corpo, do Outro,

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Em Cultura Popular, a Natureza assume um lugar único e homogêneo com cultura e com o corpo. Aqui, assim como pensa Paulo Tavares (2020) em *Memória da Terra*, quando diz que as árvores que cresceram depois da desabituação dos Xavantes são ruínas de suas casas e as árvores ao redor de suas moradias fazem parte de suas culturas, por tanto, desmatamento é agente de genocídio.

³ “Uma crítica à ciência positivista e sua posição essencialista, homogeneizante, absoluta e de falsa neutralidade” (SILVA, 2020).

Walter Mignolo (2017) também aponta sobre o pensamento de natureza-cultura quando diz que a chegada do conceito de natureza com a colonização já pressupõe separação com cultura ao contrário do conceito de pachamama quando escreve que,

Primeiro, quando em 1590 o padre jesuíta José de Acosta publicou a *Historia natural y moral de las Indias*, a “natureza” era, na cosmologia europeia cristã, algo para conhecer; entender a natureza era igual a entender o seu criador, Deus. Mas os aimarás e os quíchuas não tinham essa metafísica; por conseguinte, não havia conceito comparável ao conceito europeu de “natureza”. Em vez disso, eles dependiam da pachamama, conceito que os cristãos ocidentais desconheciam. A pachamama era o modo como os amauta quíchuas e os yatiris aimarás – os amauta e os yatiris eram os equivalentes intelectuais silenciados do teólogo (Acosta) – entendiam a relação humana com a vida, com a energia que engendra e mantém a vida, hoje traduzida como mãe terra. O fenômeno que os cristãos ocidentais descreviam como “natureza” existia em contradistinação à “cultura”; ademais, era concebida como algo exterior ao sujeito humano. Para os aimarás e os quíchuas, fenômenos (assim como os seres humanos) mais-que-humanos eram concebidos como pachamama, e nessa concepção não havia, e não há ainda hoje, uma distinção entre a “natureza” e a “cultura”. Os aimarás e os quíchuas se viam dentro dela, não fora dela. Assim, a cultura era natureza e a natureza era (e é) cultura. Assim, o momento inicial da revolução colonial foi implantar o conceito ocidental de natureza e descartar o conceito aimará e quíchua de pachamama. Foi basicamente assim que o colonialismo foi introduzido no domínio do conhecimento e da subjetividade. Vinte anos depois de Acosta, Francis Bacon publicou o seu *Novum Organum* (1620), no qual propôs uma reorganização do conhecimento e declarou claramente que a “natureza” estava “ali” para ser dominada pelo homem. (MIGNOLO, 2017, p. 6-7)

Não se trata de romantizar a Cultura Popular, essa investigação é sobre fortalecer como possível protagonista em um contexto que nunca a valorizou, mesmo quando apropria-se dela. A classe dominante romantiza a cultura e os saberes populares quando as chamam de naif, ingênua, como se não houvesse malícia, propósito, método. Aprendi com minha vó Vanda, com Seu⁴ Zé do Pife e com Seu Martelo, que tudo tem um jeito de fazer: existe a posição certa para passar a faca no bambu para esculpir a bage⁵, que para cada fim tem a lua certa para colher o bambu ou que tem que escaldar o leite antes de pôr no polvilho.

A subjugação dos saberes populares na academia, foi algo que interferiu na minha formação de forma cansativa, muitas vezes me trazendo o sentimento de não-pertencimento, inspirada nesse incômodo, no escrito de Gloria Anzaldúa, *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo* (1981) e na tese de Sueli Carneiro, *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (2005), escrevi a minha carta-manifesto:

⁴ Termo usado para dizer de alguém com respeito. Seu, assim como “senhor”, só que menos formal. Seu, masculino, Dona, feminino. Exemplo: Seu Zé, masculino; Dona Dorvalina, feminino.

⁵ Instrumento de bambu, do tipo reco-reco, utilizado para tocar o ritmo do Cavalo Marinho.

Para mim o artesanato é futurista e talvez seja por isso que a arte tem tanto medo dele. Não sei como se escreve um manifesto, nem sei direito para que serve, as manifestações que vi e fazem sentido na minha vida agem no cotidiano. Escrevo na primeira pessoa e isso sempre foi e é assim com todo mundo, mesmo que escreva usando a terceira pessoa, é sempre a partir do ponto de vista de onde vem. É cansativo ter que mirabolar e reafirmar coisas que pra mim estão aí muito bem feitas e vivas. Dizer das minhas referências artísticas que não estão na arte, faz parte de viver dentro e fora dela, e de entender que arte não é a palavra que mais dá conta do fazer, e nem poética dá conta de feitiço. Arte faz parte da humanidade, mas não de todes, não só por exclusividade de algumas variações de privilégios ou possibilidades, mas também por não ser o interesse/necessidade principal de várias pessoas. A arte, assim como a consciência humana, tem vida muito curta em relação à natureza, que vai além da vida de uma pessoa, é antes e depois dela, e talvez a consciência humana volte a ser barro depois de ser gente ou quase-bicho. Tenho muitos incômodos na universidade, nem por isso sair dela seria uma solução, mas permanecer me afasta cada dia mais da fome, não acho também que sou a única ou a que mais se incomoda. Parte desse incômodo é epistemológico (uma das palavras que aprendi lá). Isso que chamam de artesanato, arte popular e sabedoria/ práticas populares, como disse Edison Carneiro, vive dentro de uma coisa só, da vida, por isso não separo o que é impossível de separar; o que não faz sentido separar ou o que não existe separado.

Não entendo como o barro, um dos materiais mais rico, simbólico e precioso, é tão desvalorizado no contexto acadêmico, mas não me surpreende. Tive muita dificuldade em encontrar professor(as/es) que se permitiam e se aproximavam de alguma forma, ou que não tivessem mil dificuldades para entender porque uma referência de feitura pode ser um cupinzeiro, uma boneca, uma sombra, um sonho, um cheiro, ou mesmo a arte que faço. Mesmo para aqueles que dizem que arte não se entende, é o que muitos exigem ainda sem saber. Pra mim, o artesanato não é exclusivo de um hiper-conceitualismo quase inacessível como a arte que muitas vezes vi na faculdade ou em galerias, uma maquiagem feita em cima do corpo, para dizer do outro, assim como sinto que Sueli Carneiro diz, da construção do outro como não-ser como fundamento do ser. O naif nunca existiu no artesanato, mas sim naquilo que o define como o outro para não ser

arte. A construção do Artesanato como não-Arte como fundamento da Arte. Pra mim, o artesanato é futurista e talvez seja por isso que a arte tem tanto medo dele.

Capítulo 2

Educação da Cultura Visual

Entende-se por Educação da Cultura Visual,

o abarcamento da produção visual como um todo, sem classificações ou hierarquias em torno de meios de expressão comumente utilizados e valorizados na educação tradicional - como o ensino prioritário das Belas Artes e da história da arte europeia como parâmetro histórico. Deste modo, a educação em cultura visual se difere da arte/educação regular, pois inclui as expressões do cotidiano, o cinema, as histórias em quadrinhos, o graffiti e outras inúmeras visualidades. (RODRIGUES, 2014, p. 85-86)

Com isso, a cultura visual na educação é bastante inclusiva, porque além de incorporar as belas-artes e artes visuais, também incorpora uma série de imagens, imagéticas e história imagética produzidas e utilizadas pelas culturas, contrapondo a arte-educação modernista que é focada exclusivamente nas belas-artes (DUNCUM, 2011). Por esse motivo vários arte-educadores como DUNCUM (2002), FREEDMAN (2003), TAVIN (2003), ILLERIS, (2008), VIDIELLA e HERNÁNDEZ (2006), PARK (2006) LAUWERS, (2005) e DIAS (2006) acreditam que o conteúdo da arte-educação deveria se dar a partir da cultura visual.

A Educação da Cultura Visual amplia os estudos para além das artes visuais e nela incorpora as visualidades do cotidiano no ensino, entretanto, limitar o significado de cotidiano somente ao que está no dia a dia pode restringir as possíveis práticas de Educação da Cultura Visual, sendo assim, importante compreender o cotidiano como um espaço/tempo, cuja o seu conceito está diretamente relacionado a recepção e produção de visualidades, epistemologias, poderes, identidades e subjetividades (DIAS, 2012).

Paul Duncum (2011) também ressalta como a internet interfere na paisagem visual, o que o faz relacionar as visualidades contemporâneas à cultura consumista e ao capitalismo.

É importante lembrar que o *visual* do termo cultura visual, não se trata apenas do que é visível, é também sobre as formas de ver, sentir e entender o mundo, podendo isso, ser perceptível em outros sentidos, como audível e palpável. Dessa forma há diferença entre o visível e o visual. O visível é o que se mostra a nossa visão, o visual é o que vemos e vemos

com uma intenção que é política e cultural. Por isso, a Educação da Cultura Visual é sobre as visões de mundo antes que com os objetos que vemos (FERNÁNDEZ, 2015).

O capitalismo cria novas formas de vida, interferindo nas formas de ver, assim poderá modificar a arte-educação (DUNCUM, 2011). Duncum incluiu nas suas dinâmicas educativas elementos do capitalismo, da cultura de massa/ cultura de consumo, por perceber como isso faz parte do cotidiano das/os estudantes. Entretanto, não poderia deixar de trazer como observação que o capitalismo cria desigualdades, portanto, cria diferenças de classe, raça, gênero, entre outras desigualdades que necessitam de ser observadas de forma crítica.

Na Cultura Popular, elementos do capitalismo são incorporados, entretanto, a cosmovisão de comunidade e não de individualidade, de *reciclagem* e não de compulsividade, ainda permanece. Não faz parte da Cultura Popular compulsividade consumista porque quem consome em excesso tem poder econômico e na Cultura Popular, muito se reinventa, ainda por conta de desigualdades e também por criatividade. Pode ser percebido que a cultura consumista também tem suas estratégias de sedução e que busca incessantemente futuros consumidores, porém ela mesma “se boicota”, já que sendo parceira do capitalismo, sempre fortalecerá desigualdades sociais que por consequência sempre terá alguém que cria ou recicla objetos, imagens, visualidades e conceitos, por necessidade e ou criatividade.

Sendo isso então o foco dessa investigação, a perspectiva da Cultura Popular dentro da Educação da Cultura Visual, já que a cultura visual também acolhe a Cultura Popular, que muitas vezes tem suas visualidades esquecidas no contexto educacional, não levando em consideração outras heranças culturais além da europeia, e da moderna e hegemônica com a globalização. Trata-se de investir em um estudo e nas experiências do que é comum à comunidade de estudantes latino-americanas/os.

2.1. Cultura Popular na Educação da Cultura Visual

Com a Cultura Popular na Educação da Cultura Visual, pode-se perceber a potência que há na ancestralidade e que há no viver para o contexto educacional público latino-americano, apresentando o encantamento como pulso para o criar, além de fortalecer nossas epistemologias e visualidades latino-americanas, não é só por necessidade, é transversão da colonialidade, é reciclagem-conceitual, é carrinho artesanal feito de enlatados industriais, é

reinvenção de linguagem, é *brincadeira*⁶ contra-colonial⁷ integrada ao viver, com o ensinar, criar, observar e aprender.

A Educação da Cultura Visual por si só já é estimulante de criatividade por conta de entender que a visualidade expande a percepção do mundo, já que é diferente de visão como sentido corporal, mas que quando somado com outros sentidos é potencializado (com isso, pode ser também parte de um caminho para um ensino inclusivo para pessoas com deficiência, já que inclui outras possibilidades de percepção). E quando adicionado à Cultura Popular, apresentando elementos e visualidades próprias de um povo que nela consegue também encontrar diversas técnicas que contribuem para o desenvolvimento corporal, podendo ser uma prática intelectual e ou motora, que sobretudo é aberta a construção de processos contra-coloniais no ensino por conta de suas epistemologias e

Além disso, a proposta de uma educação por meio da cultura visual é essencial para o deslocamento do estudo dos agentes heterossexuais, masculinos, brancos e ocidentais, ainda tão presente na situação escolar. O reconhecimento de identidades que fogem à hegemonia citado anteriormente ainda é tímido nos relatos históricos artísticos - salvo a produção contemporânea que recebe uma atenção secundária no ensino médio. [sic] (RODRIGUES, 2014, p. 91).

Cultura Popular, pode ser aberta a mudanças nas concepções de raça e classe e mesmo percebendo que o patriarcado da sociedade também reverbera em Cultura Popular, percebe-se participação ativa de comunidades que resgatam a importância da mulher para sua cultura e comunidade, por exemplo, o Maracatu Coração Nazareno (Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil)

Com isso, é possível pensar o uso da ancestralidade somado à contemporaneidade e os elementos visuais populares, para fugir da hegemonia, para ampliar o campo da educação em

⁶ Brincadeira é um termo muito utilizado na Cultura Popular Brasileira para referir-se a um folguedo popular, por exemplo: a brincadeira do Cavalo Marinho. A brincadeira popular é feita por brincantes.

⁷ visto por Bispo a partir de relações de colonização resistida pelas ações de contra-colonização nos processos de resistência à colonização, seja nas diferentes formas de ocupação territorial, seja nas expressões culturais, seja nas formas de organização, a que as ações de colonização responderam com criminalização das práticas culturais afropindorâmicas, os quase etnocídios em cadeirões, canudos, pau de colher, quilombo dos palmares, comunidades tradicionais da contemporaneidade. A não configuração dos etnocídios por completo não dependeu da vontade empreendida pelos ataques colonizadores, mas por resistência dos que sofreram os ataques, que Bispo considera como contra colonização. (BISPO, 2015, p. 111). O conceito de contra-colonial está em ser contra a colonização, ativamente, aproximando-se mais do conceito de decolonialidade do que de descolonização, por compreender que trata-se de uma colonialidade, algo contínuo no cotidiano dos povos colonizados, assim ressaltado por Vivian Matias dos Santos.

arte para além da arte. Não bastaria Educação da Cultura Visual por si só se essas visualidades não fossem realocadas para o contexto brasileiro, latino-americano e por vezes, popular.

A Cultura Popular ensina a observar o corpo, a seguir com o pulso da vida, a *pixação* como reconhecimento do próprio corpo e como reconhecimento estético, é primitivo como ato primeiro, é o sentir, pensar e agir em conjunto. O artesanato surge como necessidade cotidiana quando materializado em utilitário (FERRAZ, 1994), é necessidade corporal de criar e também necessidade estética quando se inclui firulas no corpo do objeto. Utilizar da Cultura Popular como referência educacional, nesse caso, a oralidade, por si só já é um ato contra-colonizador, desconstruir as hierarquias entre popular e erudito, entre escrita e oralidade, entre arte e artesanato, sem desconsiderar suas particularidades,

Questionar o status de superioridade da ciência e buscar novas possibilidades, nas quais a ciência seja uma dentre outras formas possíveis de se ler o mundo, para que outras alternativas possam habitar o currículo escolar. Não se trata de subordinar o conhecimento científico ao popular, mas de reconhecer os saberes populares como uma dentre outras formas de conhecimento. (XAVIER e FLÓR, 2015, p. 314)

Talvez, seja sempre um desafio ensinar, e mais ainda aplicar uma Educação da Cultura Visual que abraça a Cultura Popular, em instituições tradicionais em uma sociedade preconceituosa, classista e com perspectivas predominantes de uma cultura hegemônica esmagadora, porém, apostar em uma mudança na educação, trata-se sobretudo de uma mudança cultural na educação pois,

Se por toda a parte existe na sociedade capitalista, desigual e excludente, uma invasão cultural do polo erudito/dominante sobre a cultura popular, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural. (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016, p. 96)

Educação da Cultura Visual através da Cultura Popular, como uma ação política além de cultural, mira em uma educação libertadora, que incentiva criatividade, autonomia e reconhecimento da identidade própria e coletiva, para isso

a ação política através de ações culturais, para ser libertadora, deveria partir dos símbolos e dos significados das próprias raízes culturais populares – a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc. –, repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a

autônoma interação com/entre os agentes e os recursos do movimento de cultura popular. (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016, p. 97)

Quando escrevo sobre visualidades não ocidentais trata-se de reconhecimento dos símbolos locais, se libertar de conceitos que não são significativos para a própria cultura, para a partir daí construir uma educação importante para a comunidade local e que leve em consideração suas necessidades, antes de importar uma visão de mundo estrangeira.

2.2. Cultura Popular na Cultura visual em uma perspectiva ancestral, primitiva e latino-americana

Nem todas as minhas feitura eu nomeio como arte, por isso na minha carta uso feitura como a palavra geral. Não me preocupo em tudo que faço ser nomeado de arte, não compreendo arte como uma super-coisa, nem acho que seria elogio. No meu caso, a arte que faço é consequência do viver.

Na minha carta, comento sobre minhas referências manuais, corporais e visuais nem sempre estarem no espaço da Arte, essa compreensão de referências, faz parte de uma perspectiva da cultura visual, mas não trata-se apenas de compreender a cultura visual assim como os estudiosos estrangeiros compreendem.

O estudioso espanhol da cultura visual Fernando Hernández (2011) mesmo diz, que a cultura visual é uma abordagem que enfatiza a importância da participação daquilo que nos cerca cotidianamente para o processo de construção da nossa identidade.

Por isso, a forma como a cultura do consumo no mundo capitalista influencia o universo ocidental a pensar cultura visual, é diferente como a cultura visual é percebida, por exemplo, no contexto latino-americano.

No universo do mundo não ocidental⁸, a perspectiva da cultura visual tem outra forma de ser, porque existe outra forma de “construção da história do olhar” (RODRIGUES, 2014), temos outro contexto cultural, identificações, afetos, por tanto, outras visualidades além das visualidades da cultura do consumo.

⁸ Não ocidental, porque não bastaria dizer universo latino-americano, já que os territórios nem sempre são o suficiente para demarcar unicidade de culturas, mas há espaços marginalizados dentro de uma cidade, hierarquias socioeconômicas e culturais presentes, talvez, em qualquer país. Latino-americano porque parte de um ponto situado e porque o recorte da investigação se limita a esse contexto.

Se percebemos os objetos como fonte de conhecimentos (RODRIGUES, 2014) e entendê-los como provedores de experiência estética, e, a cultura visual, em uma perspectiva ancestral e não pasteurizada por uma cultura estrangeira, além de contribuir com a educação, contribui com a construção da subjetividade cultural como identidade coletiva e individual, sem desprezar as produções populares latino-americanas, percebendo que há necessidades diferentes, por exemplo, da cultura visual europeia e por esse motivo, é importante contextualizar, nesse caso, e incluir elementos da cultura visual do universo latino-americano na Educação da Cultura Visual.

Quando falo de uma perspectiva primitiva, penso no significado cru da palavra, de adjetivo, “que é o primeiro a existir; no momento inicial ou na origem de; original: a condição primitiva do ser humano; [...] Que persiste desde os primeiros tempos” (DICIO, 2022). Aprender a ensinar com a perspectiva primitiva seria aprender com o corpo, com a materialidade, com o pulso de viver como inspiração e referência estética, assim como os saberes populares utilizam o observar da vida para a criação de suas manifestações, por exemplo, quando o Seu Zé do Pife toca a música Caboré que é imitação do canto da coruja caboré. Aprender com o corpo é aprender com a natureza, porque ser humano ainda é ser bicho.

Então, Educação da Cultura Visual, cuja a base é a Cultura Popular, seria através de utilizar os elementos e os vários possíveis métodos da Cultura Popular como formas de ensinar, por exemplo, a tradição oral, ou, no bordado, elemento tradicional da Cultura Popular brasileira, que pode ser ensinado para aprender o próprio como experiência artística e artesanal, sobre a história de artesanatos brasileiros e também estimular a prática de independência motora, ou seja, ao mesmo tempo que borda, se conta uma história, assim como muitas bordadeiras da Cultura Popular aprendem a bordar ao mesmo tempo que aprendem sobre suas culturas.

2.3. Encantamento, um caminho para a emancipação

Para aplicar uma Educação em Cultura Visual numa perspectiva contra-colonial atravessada pela Cultura Popular, é preciso levar em consideração sua forma de ensinar, os conceitos ensinados, as epistemologias, as referências e as bibliografias, buscando contexto e

representatividade do povo na educação, essa “representatividade não indica apenas um ato de inclusão, mas de reconhecimento empírico, epistemológico e de direito de seus contextos e práticas incorporados à formação da Arte e Cultura brasileiras, na condição de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018a, p. 52-53).

As(os) professoras(es) de Artes do ensino médio da rede pública, em maioria, tem formação em uma única área, mas têm obrigações curriculares de apresentar às/aos estudantes sobre áreas de artes que não são de sua formação, com isso, essa investigação também utiliza da Cultura Popular, além da cultura visual, como exemplo, já que ela é integradora, para construir um ensino integrador, podendo ele, ser transdisciplinar.

Uma das formas de entender as dinâmicas do funcionamento da Cultura Popular e aplicá-la como caminho para realizar um projeto educacional é observar, observar para aprender com o que for do contexto, seja o tempo, a natureza, as máquinas, as pessoas, entre outras. Por exemplo, a lua como termômetro que dita o tempo de muitas feituas tradicionais, o papel central do boi em tantas manifestações camponesas no Brasil, o gingado feito mar que há na marujada, a imitação de características de alguém da comunidade presentes nas cênicas populares e entre outras formas que a observação foi crucial para a criação e aprendizado com o mundo.

Um detalhe importante, que serve como exemplo de emancipação e prática da liberdade no processo educacional é, como são repassados os saberes e tradições na Cultura Popular, além da oralidade, parte, na maioria dos casos, do interesse próprio, o interesse é despertado a partir do encantamento. O encantamento, trata-se de buscar uma forma de ensinar que tenha como consequência a criação de identificação com o conteúdo ensinado por parte de quem aprende, essa identificação é dada quando quem ensina busca conhecer suas e seus estudantes.

O encantamento, além do processo de identificação com o conteúdo, também se dá pela proximidade entre professor(a) e estudante, isso não diz respeito a ultrapassar os limites entre profissional e pessoal, mas sim sobre romper com uma super hierarquização do saber do(a) professor(a), e, compreendendo que cada estudante tem sua bagagem de significados e saberes (XAVIER e FLÔR, 2015). Essa proximidade, cria um espaço educacional muito mais suscetível às(aos) estudantes terem real interesse em ouvir e aprender,

A educação para liberdade parte do diálogo entre educador e educando e da sua inserção na comunidade visando conhecer a sua realidade, suas contradições e demandas. Essas situações precisam ser expostas à comunidade para reflexão e compreensão, o que faz

com que o indivíduo perceba sua realidade, a ressignificando. Após esse momento são selecionados os possíveis temas que, em seguida, são reduzidos às áreas de conhecimento, definindo-se as unidades de aprendizagem. (FREIRE, 2000 *apud* XAVIER e FLÔR, 2015, p. 317)

Quando está atuando como educador(a), é valioso saber para quem e o contexto do(a) educandos(as), pois, “Esse tipo de abordagem reforça a necessidade de se estudar um saber popular próprio do local, e não de outras regiões, pois o reconhecimento da própria realidade permite ao indivíduo se identificar e atuar sobre aquela prática.” (XAVIER e FLÔR, 2015, p. 317).

É interessante, mas nem sempre conseguiremos convidar um(a) mestre(a) da Cultura Popular para participar das atividades no espaço educacional de atuação, e nem sempre professoras(es) de outras disciplinas, caso seja uma escola, irão ser parceiras(es) para compor em conjunto um ensino integrador.

E ao inserir um elemento de Cultura Popular na sala de aula, é fundamental contextualizá-lo, já que provavelmente nem todas(os) estudantes saberão o contexto original do elemento, isso é importante para não correr o risco do esvaziamento do significado real daquele saber ou elemento popular, com isso poderá se apresentar e entender a origem e a função primeira que esse saber ou elemento têm (XAVIER e FLÔR, 2015).

Nesse contexto, é relevante observar o que há em comum entre a(o) educador(a), e suas e seus estudantes. Por outra parte é ademais importante garantir “o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana” (BNCC, 2017, p. 5). Como sabemos na prática na maioria dos casos não acontece isso na educação escolar, por isso há grande necessidade de “desloca-se o foco de conteúdos universais para a busca de sentido ao fazer cotidiano” (XAVIER e FLÔR, 2015, p. 324) e encontrar “situações educativas que *tragam* para a sala de aula conhecimentos que estão à margem da sociedade, chegando a ser silenciados” (XAVIER e FLÔR, 2015, p. 316) [grifo da autora].

Se o professor(a) estiver atuando como uma escola como professor(a) de arte, sobretudo pública, no Brasil, é importante conhecer o Currículo em Movimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta educacional da escola que estiver. Sempre há brechas nos conteúdos e objetivos escolares que podem servir a favor na hora de aplicar uma Educação da Cultura Visual através da Cultura Popular, por exemplo, nos seguintes objetivos de aprendizagem:

LGG04FG Identificar conceitos de visão de mundo e expressão humana por meio das diferentes linguagens artísticas, verbais e corporais para avaliar diversos modos próprios de ser e pertencer culturalmente (influências das matrizes indígenas, africanas e europeias na formação da Arte, Literatura e nas práticas de lazer, brincar e jogar brasileiros). (Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, 2021, p. 64)

LGG11FG Avaliar a construção das danças folclóricas e populares, seus objetivos, suas intenções e a contribuição de várias etnias, visando a compreensão da sua evolução e associação com as danças urbanas contemporâneas, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de preconceito, injustiças e desrespeito. (Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, 2021, p. 65)

A proposta da BNCC é uma abordagem das linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, que tem como base as seis dimensões do conhecimento que são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. E entende a arte como área do conhecimento humano que contribui para o desenvolvimento da autonomia, reflexão, criatividade e expressividade dos estudantes, por meio da relação entre pensamento, sensibilidade e ludicidade para aprender na investigação e na prática artística, com um ponto de vista crítico e sensível, para compreensão do outro e do universo que participa (BNCC, 2017, p. 5).

Com isso, pode-se pensar a relação integradora entre linguagens artísticas e outras disciplinas. Se por exemplo, numa escola pública que se coloca os objetivos acima, na maioria das vezes sem recursos e sem projetos, seria ainda possível criar projetos integradores, interdisciplinares ou transdisciplinares.⁹

No contexto brasileiro, ou rural, ou que tiver largos, rios, algum tipo de natureza, ou até mesmo argila de escavação de alguma construção urbana, pode funcionar, por exemplo, convidar professoras(es) de geografia para estudar os motivos químicos da existência de cada cor de terra, junto ao(à) professor(a) de química, seguindo por um estudo de cor com paletas de cores locais e por consequência, como as cores do lugar influenciam simbolicamente as

⁹ Compartilho do mesmo pensamento de Kevin Tavin quando diz que “arte/educadores ajudam estudantes a examinar, entender e desafiar como indivíduos, instituições e práticas sociais são inscritas diferentemente no poder; a expandir condições para a liberdade, igualdade e democracia radical. Esses são os ‘elementos e princípios’ de uma arte/educação politicamente engajada e socialmente justa. Esta é a arte/educação que leva a sério a noção de pedagogia pública e de cultura visual”. Mas é importantíssimo destacar o papel das políticas públicas no processo educacional, a responsabilidade do estado com a educação, assim como também de extrema importância a continuidade de eventos, congressos e seminários como por exemplo o I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. Necessitamos de mudança na arte e na educação, mas vale dizer também que se hoje posso escrever e investigar sobre esses temas é porque há resistência por parte de várias pessoas e comunidades que contribuem/contribuíram para esse caminho de revolução, sendo eu, parte do fruto de suas sementes revolucionárias.

pessoas que aí vivem. Com esse exemplo, poderia-se estudar a região para propor uma busca por argila local.

Se não, pode-se propor uma prática presente na comunidade ou da comunidade da escola que está atuando, de forma mais simplificada, para trabalhar com suas e seus estudantes, por exemplo, a culinária local, que serviria também para estudar as cores e suas simbologias.

Dessa forma, é importante e enriquece lembrar sobre a relação natureza e cultura, e no desdobramento disso, reflexões sobre tecnologias digitais, que não seriam também parte da cultura e expansão da natureza? No contexto do exemplo acima, pode-se propor uma prática de modelagem de argila apresentando a cerâmica e artesanatos em cerâmica como referência e estudo da arte local e nacional, mas também pode ser outra prática lúdica como fotografia, que também pode servir para estudar o mesmo ou outros temas importantes.

Pode-se apresentar uma poesia ou uma música de algum autor(a) da sua região que tenha a ver com o tema da sua atividade prática, que revele a relação da arte com as visualidades cotidianas, como exemplo apresento a seguinte poesia do Zé do Pífê que fala sobre sua mãe louceira:

A casa velha de mãe
Era cercada de flor
Imitando as quixabeira
Perfume das beija-flor
A casa de seu Zé Zuza
Era rancho dos cantador

Quando era meia-noite
Minha mãe se levantava
Pra ver as águas do rio
Mas o escuro não deixava
Só via o branco das águas
Quando relâmpago clareava

Minha mãe se levantava
Se sentava na cozinha
Pra fazer louça de barro
Cuscuzeira e pé de pote
Frigideira e panelinha

(Zé do Pífê, poesia para a sua mãe, informação verbal)

Enquanto o(a) educador(a) estiver apresentando uma poesia local, poderia apresentar um ritmo musical local e vice-versa, no caso, o forró, já que a poesia do sertão de Pernambuco também pode ser tocada com o ritmo baião. O objetivo de conhecer um ritmo, e dançá-lo, também se relaciona com a consciência corporal e motora que fazem parte dos objetivos

educacionais estipulados pelo Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, 2021, p. 24)

Enquanto apresenta a técnica da cerâmica, utilizada em todo o mundo, pode-se chamar um(a) professor(a) de química para construir uma aula em conjunto para explicar a queima do barro, o processo de redução para a transformação do barro em pedra, cerâmica. Como também pode-se aprender sobre os processos de industrialização da cerâmica junto com o(a) professor(a) de história.

Pode-se junto a um(a) professor(a) de física construir um forno de barro e a lenha ou fazer um projeto de arrecadação para a construção de um para a escola, com base no projeto do Kleber José da Silva (2017), “A Construção de Fornos de Baixo Custo Para Queimas Cerâmicas em Alta Temperatura: um percurso alternativo possível”. Assim como pode se juntar a um(a) professor(a) de matemática para estudar o encaixe e o número de peças para cada fornada.

Também é possível convidar um(a) professor(a) de história para contar através da cerâmica, história no período Neolítico, história da arte brasileira e estrangeira, já que a cerâmica está presente desde o período dito como “pré-história” e em culturas do mundo inteiro. Pode-se tecer relações com história da culinária e cultura local, estudando valores da sociologia junto à antropologia. Podendo até perceber a feitura da cerâmica como filosofia.

Eu tinha pensado em propor nesta investigação uma proposta aplicável, como um planejamento de curso, que fosse o mais versátil possível, mas é difícil encontrar um exemplo, até porque trata-se de encontrar algo que faça sentido à comunidade local da escola. Porque criticar sem propor uma mudança, seria criticar por criticar, e a mudança não importaria. Entretanto, no decorrer dessa investigação, assim como eu mesma já disse, a teoria é comprovada na prática, com isso, haveria uma falha na proposta, porque apresentaria de forma hipotética e sobretudo universalizada, por tanto incoerente com o estudo do contexto de aplicação. Por isso, me limito a dar exemplos de integrações e transdisciplinaridade.

Lembrando que,

A interlocução dos saberes populares com o Ensino de Ciências deve, nesse sentido, partir de um saber local, das suas contradições e demandas, permitindo um ensino dentro de um contexto real, contribuindo para a formação de um indivíduo mais crítico e capaz de atuar na construção de uma sociedade menos desigual. (XAVIER e FLÔR, 2015, p. 325)

Para isso, é relevante discutir em sala de aula a relação que há entre arte e sociedade, é relevante também, assim como nas culturas populares, o exercício da escuta como professor(a) e como estudante, saber se comunicar e entender as necessidades da sua comunidade, para a partir daí poder construir uma educação que contribua com a formação intelectual-corporal e ética de cada um.

Capítulo 3

Caminhos

Inicialmente, mapeei desenhando notas dos meus pensamentos sobre essa investigação, depois realizei levantamento e revisão bibliográfica com referências que já trago em minha trajetória. Observei que as referências que tinha apresentavam-se em fragmentos, tinha dificuldade de encontrar alguém que já escreveu algo com o tema em si próximo ao que eu queria escrever. Com isso, percebi a necessidade de fazer uma nova pesquisa bibliográfica, focada em saberes e cultura popular e sua relação com a educação. Foi quando encontrei novas autoras e através delas, fui encontrando ainda mais pessoas para compor essa investigação.

A base teórica construiu-se principalmente com a leitura de Antônio Bispo dos Santos, Cristiane Flôr, Belidson Dias, Edison Carneiro, Gabriela de Andrade Rodrigues, José Jorge de Carvalho, Luís Saraiva, Maria Stela Gondim, Patrícia Xavier, Paul Duncum, Sueli Carneiro, Tatiana Fernández, e Paulo Tavares. A base oral começa muito antes de eu nascer, com minha bisavó, avó, mãe... E também é feita com referência às minhas mestras e mestres, como Dona Flor, Seu Zé, Dona Bibi e Seu Martelo.

Já conhecia um pouco da cultura visual, mas descubro o quão central ela está nessa investigação, me fazendo revisitando a *Educação Anarquista em Cultura Visual*, de Rodrigues (2014), investigar mais de Fernando Hernández e por consequência investigar e ir descobrindo novos estudos sobre cultura visual e Educação em Cultura Visual, como Belidson Dias (2011).

A forma como eu escrevo também faz parte das minhas produções visuais, desde o meu PIBIC, escolho a escrita como continuidade artística, ou escrita no campo ampliado para a Arte? Aqui, escrita visual. Trata-se de escolhas políticas marcadas no meu corpo que refletem a minha escrita, que em muitos momentos, aproxima-se, aparentemente, da literatura. É importante lembrar que escrever ainda é um ato corporal e que a “pele do papel” (KOPENAWA e ALBERT, 2015) tem suas memórias antes de colocar a minha escrita nela.

3.1. *Investigação Baseada em Arte e Investigação Educacional Baseada em Arte*

Estudei a Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA). A IBA, segundo Belidson Dias e Tatiana Fernández (2017), trata-se de uma perspectiva metodológica complexa e plural de investigação com o objetivo de construir saberes e conhecimentos a partir da arte ou das formas em que a arte se constrói e a IEBA usa essa forma para investigar em educação. Ambas contribuem com a singularidade da relação entre sujeito e objeto e conectam-se a muitas áreas de conhecimento com sua estrutura descentralizada e relacional entre as diversas formas de conhecer e saber.

Junto a essa metodologia revisei memórias e sonhos, passei pelos objetos coletados do meu universo visual. Utilizar da IEBA, permite não só a escrita em primeira pessoa e com isso apresentar narrativas pessoais como uma das etapas da investigação, mas também utilizar dos meus sonhos como parte das narrativas pessoais, material e sítio de investigação. É um dos motivos que me faz dizer que essa investigação ultrapassa os limites racionais da colonialidade, da cosmovisão moderna ocidental,

A PEBA configura-se como perspectiva metodológica que utiliza processos e produtos artísticos, estéticos por natureza, para investigar, problematizar e compreender questões educacionais. [...] A PEBA configura-se como uma metodologia específica para a pesquisa em educação que deriva da Pesquisa Baseada nas Artes (PBA) ou Investigación Baseada em las Artes (IBA). A IBA e as perspectivas que dela derivam vinculam investigação e arte a partir de uma dupla relação. (CARVALHO, C. e IMMIAOVSKY, C., 2017, p. 224-225).

Sonhar se fez tão importante quanto as outras práticas de investigação e fruição. Faz parte da minha cultura visual *encantada*. Trata-se também de feitiço e de metodologia alquimista. “A metodologia alquimista gosta do não método, da mistura, da magia, da possibilidade, do proibido, do risco” (CARDOSO, 2012), assim, uma investigação-experimento, da qual se mistura elementos da investigação, investigando como cozinhar, encontrar caminhos de pesquisa que levem em conta os processos de aprendizagem das práticas que tivemos com essas teorias.

Isso me lembra o documentário Dona Joventina, quando Marivalda do Maracatu Estrela Brilhante de Recife (Pernambuco, Brasil), diz: “minha boneca fala [...] É viva Dona

Joventina, e Dona Herondina também, viva que nem eu e você”. Nos meus sonhos eu crio, eu vivo, é real.

Os sonhos fazem parte do imaginário, da estética e portanto das visualidades de uma pessoa/comunidade. Assim como os sonhos é uma parte da construção da subjetividade e pode ser usado como construção das visualidades, porém, nas escolas não é levado em consideração os sonhos, as experiências íntimas e os contatos mágicos das/os estudantes.

A IEBA permite formas de investigação que não entram na racionalidade, como a imaginação, feitiços, sonhos, artesanatos e arte. O feitiço nessa investigação trata-se de tornar mágico, de encantar, para além das poéticas nos conceitos, revelar em práticas integradas entre espaço físico, mental e místico, o relacionamento com o Mistério, com a poética-feitiço, é sempre ligada à Cultura Popular, é um brilho, um detalhe que torna uma prática comum a uma prática intencional, feitiço é intenção com direcionamento sobre algo, fortalecido pelo universo mágico.

Capítulo 4

Experiências

No contexto acadêmico, muito se valoriza as pesquisas teóricas, pouco se fala das investigações práticas e sensoriais, pouco se lembra que a teoria só pode ser comprovada na prática. Aqui, assim como diz Hertha Silva, “Experiência é construção de conhecimento [...] Experiência é potência [...]” (SILVA, 2020, p. 142). Por isso, trago o sonhar como espaço e material de investigação para compor uma investigação artística, poética, memorial e educacional.

4.1. Experiências e narrativas pessoais

O território dos sonhos, nesse escrito, trata-se de territórios *emancipados*¹⁰ para compor no “território da arte”¹¹ (SILVA, 2020, p. 131). Não é um lugar convencional de investigação, é reivindicação da minha ancestralidade como construção da minha subjetividade, para fortalecer um coletivo de pessoas que resgatam tecnologia ancestral e pensam para agir no contra-colonial. Por isso, apresentarei uma série de sonhos como exemplo de sonho como lugar e material de investigação e de criação.

4.1.2. Sonhos

Uma vez, sonhei que estava no mato da roça da minha avó e encontrava uma ruína de uma casa de taipa, piso de chão batido, cheia de folhas no chão, com fresta de luz de uma telha de barro quebrada, quando eu entrava nela, tinha uma boneca, deitada em uma caixa, parecendo cama e num tamanho feito para ela, ela era de pano, mas era viva, pulsava, estava com um vestido e toda de branco, ela tinha mais ou menos um metro, mas era como se seu corpo fizesse parte daquela terra, parte da tabatinga¹² que eu brincava de fazer bonecas. Do lado da boneca, dentro da ruína, tinha uma estante velha de madeira cheia de pequenos potes

¹⁰ Ver mais em SILVA, Hertha Tatiely. Inventar territórios emancipados: artes visuais e saberes localizados. Dossiê : Arte, cultura visual e educação: pensar, ver, fazer [Ebook] / Organizadora, Carla Luzia de Abreu. – Goiânia: [S.n.], 2020. 261 p. – (Coleção Desenrêdos ; 12).

¹¹ No mundo da arte nada pode ser obra de arte sem que haja uma interpretação que assim o eleja (Danto, 2010 *apud* Silva, 2020)

¹² Barro branco em tupi.

de barro de várias cores e eu sabia, sem ninguém dizer, que minha mãe e minhas tias que tinham feito aqueles potes.

Quando minha família e eu estávamos na roça, minha tia viu o pote de barro rosa que eu fiz com o toá¹³ de lá, lembrei e comentei desse sonho com ela e ela me contou que quando elas eram crianças, naquela mesma terra, elas brincavam de fazer potes de barro. Depois, enquanto eu andava no mato com minha vó, a gente ia catar pequi e entre-cascas, ela me comentou que Joana e Valtim, primos nossos, já moraram lá com eles, numa casa de barro, assim como a dela, assim e no mesmo lugar como a de meu sonho. Nesse sonho eu percebi que não se tratava apenas de dormir e sonhar, é continuação de viver, é comunicação ancestral.

Já sonhei conhecendo Dona Vilú, encantada¹⁴ há anos, a senhora que ensinou as/os ceramistas da cidade de Olhos D'água (Goiás) a mexer com o barro, nesse sonho a gente convivia a luz de velas, Depois eu voava com araras e me transformava em galo preto enquanto entrava pela janela da cozinha de uma tapera (Sonho-passado). Assim como sonhei com uma mestra ceramista que ainda não conheci e que seu nome me lembra algo como Iranir, sei que ela mora em Goiás Velho (Sonho-futuro). Caminhar pelos sonhos atravessa diversos espaços e tempos, algumas vezes até em corpos que não os meus, como das vezes que me transformei em onça, à noite na mata.

Um dos primeiros sonhos desse desenho e investigação, veio há muitos anos, eu chegava numa chácara com uma casa velha, estrada de terra, piso cimento queimado, paredes meio verdes, meio azuis, cinza-reboco em algumas. A casa era de parentes da minha avó Vanda, parentes que nunca conheci, eles eram muito parecidos com ela, os traços, a cor, os cabelos, jeito de vestir e de cozinhar. Cozinham na pressão para mim, uma fruta que talvez não exista aqui fora do sonho, ela lembra banana e também lembra a fruta de bananeira imbé, minha mãe chegava e comia junto com a gente, depois sentamos no chão da varanda e conversamos, mas só me lembro de silêncio, vento fresco de árvore e piso de cimento, os pilares da varanda eram de finos troncos de árvores achados no mato.

¹³ Um tipo de argila em pedra, que risca e esfarela feito giz.

¹⁴ Sinônimo de falecida.



Figura 1. Laura Dorneles do Amaral. Minha avó Vanda no miolo do caderno *Resto Sagrado*. 2020. Técnica mista sobre papel manteiga. 14 x 21 cm. Acervo da autora.

Quando percebi que criava sonhando, foi quando sonhei que tinha encontrado um pote de cerâmica acinzentado, eu o pegava e sabia que eu que tinha feito, lembro muito bem do cavalo gravado na pele do barro, flores que poderiam ter sido desenhadas por uma criança, cinco pétalas como as do pequi, e linhas fluidas como um rio.

Eu já anotava, estudava e desenhava aquilo que sonhava, então comecei a recriar também aquilo que fazia, da matéria-sonho para matéria-aqui. Assim como esse pote, que trago como síntese do que investigo, ele reúne em seu material e significado o que eu escrevo nesse texto.



Figura 2. Laura Dorneles do Amaral. *Sonhei que te fiz*. 2021. Barro cru pré-queima. 20 x 20 cm. Acervo da autora.

A cerâmica tem o barro como material ancestral, a argila é terra de milhares de anos, guarda a memória do que viveu e morreu ali. A queima do barro é tecnologia muito antiga. O barro e o fogo ensinam. O barro me ensina sobre o próprio corpo e a enxergar com as pontas dos dedos para modelar. Ensina sobre o tempo certo de colheita, de subir uma peça, de desenhar e pintar, de deixar secar e queimar.

4.1.3. Artes corporais

A Terra é minha ancestral e me ensina a ensinar. A lua anuncia a hora certa da colheita do bambu para Zé do Pife confeccionar seus pífanos artesanais, assim aprendi com ele sobre a lua, sobre fazer pífanos, tocar, também aprendi histórias da música, de artesanatos enquanto

dançava e tocava forró. Seu Martelo me ensinava canções enquanto contava histórias e cortávamos o bambu para fazer baje (as histórias que conhecemos com a Cultura Popular são tão importantes quanto as que aprendemos nos livros).

Além de conhecimentos técnicos, tradicionais, artesanais e entre outros, ouvir uma mestra ou mestre, também aprende-se conhecimentos de faculdade ética, às vezes místico, ter “mais velhos e não letrados como fontes de conhecimento” (XAVIER e FLÔR, 2015), por exemplo quando Dona Bibi e Seu Martelo me explicavam sobre quem e quando pode tocar um instrumento alheio. Assim como as escolas também cumprem objetivos de aprendizagem sociais e éticos.

Minha família carrega muitas tradições manuais, sobretudo corporais, dentro dos saberes populares, fez parte da minha investigação revisitar esses lugares, muitas vezes o aprender de uma técnica, de uma feitura, foi tão naturalmente repassado que nem me dava conta de quão significativo isso era. Revisito-os para agora também repassar.

Aprendi a costurar com minha mãe e minha mãe com minha avó, por necessidade e gosto. Meus exemplos de didática vêm de casa, assim como meu avô aprendeu a arte da carpintaria com seu pai, meu outro avô ferreiro de tradição. Meus escritos-visuais, pintam nossas histórias, assim como quando falo na obra a seguir que "costuro para lembrar meu corpo das minhas ancestrais", o fazer é investigar contínuo ao criar, quanto mais eu crio, mais eu sonho, mais eu investigo.

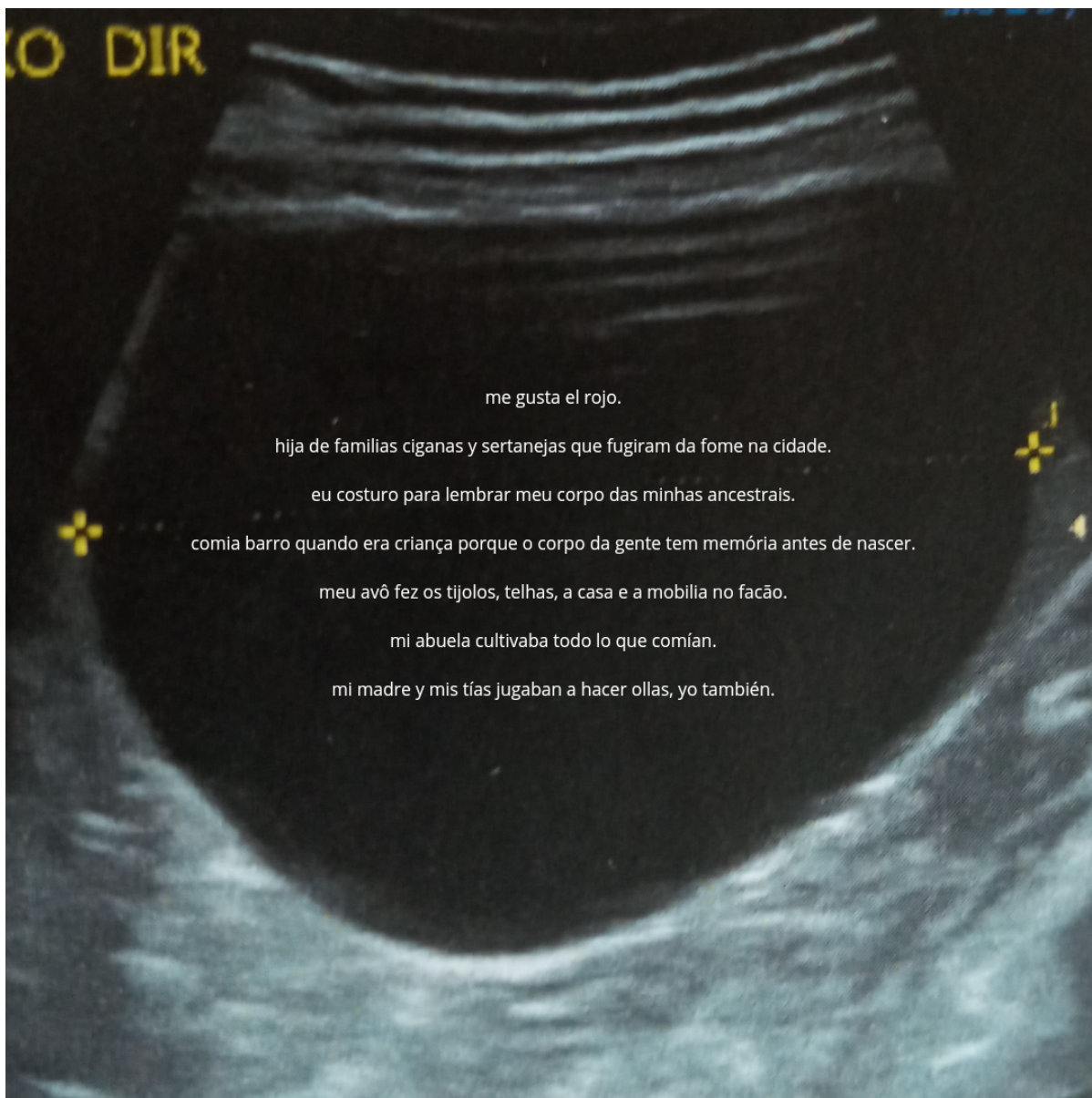


Figura 3. Laura Dorneles do Amaral. Díptico. Parte 1 de Tierra sembrada. 2021. Montagem digital. 20 x 20 cm. Acervo da autora.

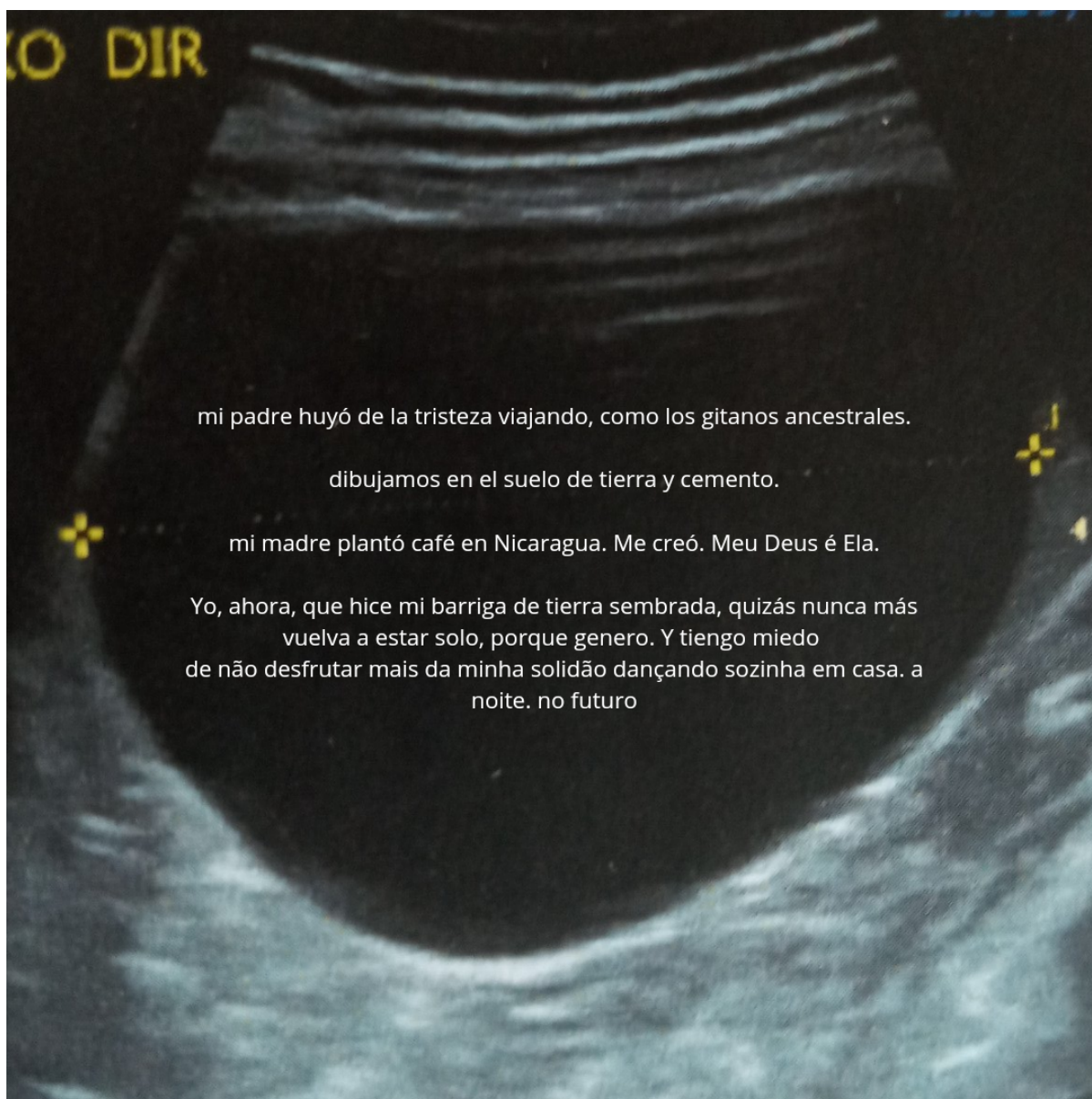


Figura 4. Laura Dorneles do Amaral. Díptico. Parte 2 de Tierra sembrada. 2021. Montagem digital. 20 x 20 cm. Acervo da autora.

Artes manuais ou mais adequado, artes corporais, é como eu chamo o que faço, fica ali entre artes visuais e artesanato, passa pelo corpo e sai pelas mãos. Na minha família, há, ou houve, muitos ofícios presentes como ferreiros, costureiras, carpinteiros, foliões, parteira, raizeira... E muitos saberes como sabão de dicoada, bordado, tinturas naturais, comidas típicas de Minas Gerais, olaria, carro de boi, forró... É de onde saí minhas principais referências seja para criações artísticas ou para dinâmicas educacionais, mesmo que nem tudo que diz respeito à ancestralidade é relevante, nem todo antepassado é ancestral.

A reinvenção existe quando há uma nova necessidade, nem sempre a reinvenção, apresenta uma inovação, meu pai hoje em dia desenha no chão de terra e não mais em papel, mas porque não dá mais mesmo. Também há a repetição e em cada repetição encontramos algo novo. Se não existisse colonização, ainda seríamos vistos como conservadores de tradições?

A arte mantém uma tradição, é conservadora de seu sistema, mesmo quando Nathalie Heinichi, diz que a arte contemporânea rompe com a arte clássica e moderna (Heinichi, 2014), o que podemos perceber é inovação de conceitos, mas que permanecem numa mesma lógica moderna e ocidental de pensar e funcionar, por exemplo, em impor a dualidade entre inovação e tradição, entre contemporâneo e popular, como se no universo de culturas populares não houvesse inovação.

Quando um caboclo de lança passa a usar óculos espelhados ao invés de costurar espelhos em sua gola para tirar mau olhado, isso não seria se reinventar? Nesse caso, a reinvenção permanece com a mesma necessidade, que no caso é o mau olhado, mas com outra forma de solucioná-lo, utilizando de óculos espelhados, um elemento da cultura moderna.

A pressão colonial força o hibridismo na Cultura Popular, mesmo quando “sustenta uma ideia nada realista de mútua influência e reciprocidade” (CARVALHO, 2010) na construção da mesma, mas sem o hibridismo, cada vez que se repete também se inova, porque para cada repetição há uma nova experiência. Entretanto, inovar por inovar pode perpetuar uma lógica da cultura capitalista, no sentido de criação compulsória e desnecessária.

A lógica colonial quer dizer quando e como inovar a Cultura Popular, por exemplo, quando a indústria do entretenimento se apropria de um elemento popular (CARVALHO, 2010), a inovação tem que fazer sentido e necessidade para o contexto que é inserida, assim como os "chiriguanos conseguiram preservar um lugar de onde continuar dando continuidade e sentido às inovações" (ESCOBAR, 2012, p. 21) [tradução da autora].

Reconhecendo o processo histórico, “o trabalho de preservar os saberes e a história das famílias pretendeu fazer da valorização da cultura rural uma forma de religar-se a suas origens estando em outro lugar” (REICHERT, 2000, p. 10 *apud* XAVIER e FLÔR, 2015, p. 322). Por isso, fortalecer tradições populares, muitas vezes originais do contexto rural, é tão importante nessa investigação, para manter viva, se ainda fizer sentido, e adaptadas ao contexto futuro, um elemento cultural importante para a comunidade.

4.2. Experiências acadêmicas: inspirações

Quando conheci o professor José Jorge de Carvalho, o Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), e suas disciplinas ofertadas na UnB (Artes e ofícios: saberes tradicionais, Estudos afro-brasileiros e Tradições culturais brasileiras), fiquei encantada e me dei conta do que eu sentia falta nesse espaço educacional, foi muito importante ter como exemplo aplicado do que eu gostaria de fazer no futuro como educadora e de ter no presente como estudante.

O professor Jorge na disciplina Artes e ofícios: saberes tradicionais, convida mestras e Mestres da cultura popular para ensinar dentro do espaço institucional acadêmico. Faz parte do seu trabalho como professor fortalecer epistemologias não convencionais. Vejo o INCTI não só um espaço político contra-colonial e espaço de estudo, mas também um lugar de acolhimento genuíno de comunidades, que pelo contexto brasileiro, trata-se de uma questão de raça e classe que atravessa todos contextos culturais de *popular*. No INCTI, abre espaço físico e intelectual para os saberes populares estarem.

Outro exemplo aplicado do que essa investigação poderia ser é, como a professora Tatiana Fernández conduz a disciplina de Arte contemporânea latina-americana, no departamento de Artes Visuais, da UnB, que, em uma das diversas formas encantadoras e inteligentes de ensinar, cozinha e ensina ao mesmo tempo sobre cultura latino-americana. Os cheiros, os gostos, as visualidades contribuem muito no aprender, os estímulos sensoriais, a criação e desenvolvimento da memória, trazendo presencialmente elementos da cultura para ensinar sobre ela, enquanto apresenta história, artistas e movimentos artísticos e culturais, a partir de um ponto de vista partindo da América Latina, apresenta-se em conceitos e epistemologias não-hegemônicas para o ensino, podendo assim, utilizar de dinâmicas como as suas para aplicar Cultura Popular na Educação e Cultura Visual.

Capítulo 5

Anoitecendo

Com base em toda minha herança cultural, familiar e de mestras/es destacados no texto, a partir dos apontamentos de Edison Carneiro, Sueli Carneiro, Patrícia Xavier, Cristiane Flôr, Belidson Dias e da professora Tatiana Fernández e professor José Jorge de Carvalho, percebe-se que os sonhos e os elementos da cultura visual presente na Cultura Popular, contribuem para o processo de aprendizagem e como aprendizagem.

Para que os saberes e epistemes estejam nos sonhos e fazerem parte do imaginário, é necessário que estejam em encantamento. Com isso, percebe-se que a Cultura Popular, que leva em consideração os sonhos, contribui em consequência com as construções mais íntimas das pessoas e das comunidades, assim possibilita que os/as estudantes possam trazer com eles/as suas heranças, seus sonhos, suas relações familiares, conhecimentos da família e de suas ancestralidades.

A carta-manifesto, ao longo da investigação, revela-se como contribuidora para repensar a hierarquia de saberes, práticas e epistemes, como por exemplo entre arte e artesanato, assim, também contribui para repensar a estética na educação em artes visuais, ou na Educação da Cultura Visual, por incluir, de forma não pejorativa, no caso, o artesanato, ou a Cultura Popular nos conteúdos escolares/ educacionais.

A partir dessa investigação, observa-se que a Cultura Popular contribui para repensar a estética na educação em artes visuais quando utilizadas para exercitar as relações sobretudo corporais com o mundo, de forma a integralizar os sentidos corporais para perceber e ser percebida(o).

Com isso, também percebe-se que a Cultura Popular, por compor um sistema complexo de sentir, pensar e agir, contribui para uma não subjugação das experiências intelectuais em detrimento das corporais, uma vez que entende-se que se pensa com o corpo todo, integralizado e que as práticas vistas como lúdicas e racionais, são ambas importantes para a vida humana, e por consequência, para os processos educacionais.

Essa forma de corporificação que a Cultura Popular estimula de forma sinestésica a criatividade, contribui para desenvolver qualidades de percepção do mundo de forma aprofundada, já que quando juntamos um sentido corporal ao outro, estamos potencializando a percepção dos sentidos.

Outra maneira que a Cultura Popular pode contribuir com a educação em artes visuais é buscando integralizar com outras áreas, contribuindo com um ensino integrador quando se une com outros saberes, por tanto, conexões com outros conhecimentos à área das artes visuais, ampliando a percepção do conteúdo estudado, podendo ser entendido com a perspectiva de muitas áreas ao mesmo tempo, enriquecendo a experiência educacional. Isso contribui para perceber importância em todas as disciplinas, sem criar hierarquias entre as diferentes áreas.

Essa não hierarquização entre saberes e áreas de conhecimentos, também contribui para a inclusão social de pessoas com deficiência e de comunidades que não partilham das epistemologias tradicionais do ensino e por consequência, inclusão social de classes e de raças, que caminha junto às representatividades de múltiplos corpos no espaço educacional.

A Cultura Popular pode contribuir para repensar a estética na educação em artes visuais porque nela percebe-se que natureza e cultura fazem parte de uma mesma coisa, superando a dicotomia da separação das mesmas, com isso, natureza também estabelece cultura, por exemplo, quando uma prática popular é definida pela física das fases da lua, seja a colheita de um barro, o plantio, a pesca, colheita ou poda de plantas, o uso ou feitura de alguma medicina.

Essa investigação também contribui para desfazer a relação dicotômica entre natureza e tecnologia, já que percebe-se que se seres humanos e suas culturas fazem parte e ao mesmo tempo de natureza, suas tecnologias, sejam analógicas ou digitais, são expansão tanto do corpo humano, quanto da natureza.

E com essas contribuições citadas,

A interlocução dos saberes populares com o Ensino [...] deve, nesse sentido, partir de um saber local, das suas contradições e demandas, permitindo um ensino dentro de um contexto real, contribuindo para a formação de um indivíduo mais crítico e capaz de atuar na construção de uma sociedade menos desigual. (XAVIER e FLÔR, 2015, p. 325)

Essa investigação contribui para, sobretudo, educadores da cultura visual e artistas visuais perceberem o quão importante é seu papel para o processo de fortalecimento de uma identidade própria, na arte, na educação e na Educação da Cultura Visual.

Conclusão

Essa investigação começou com perceber a possibilidade da Cultura Popular como referência para arte e para educação, entendendo que Cultura Popular compreende em sua cosmovisão uma relação intrínseca não só com comunidade, mas também com a natureza.

Foi preciso inicialmente apresentar os conceitos para criar um terreno com contexto e explicação de termos, apresentando as problemáticas taxonômicas presentes na Cultura Popular e relacionando-a com o processo de corporificação.

A partir daí, encontrei o universo da cultura visual para dar abrigo ao que queria dizer, uma vez que cultura visual (compreende que elementos estéticos não necessariamente é definido por arte) contribui para construção de uma identidade cultural e pode estar presente na educação, como um elemento para contra-colonizar espaços da arte e da educação.

No processo de investigação, entende-se que não tratava-se da cultura visual estrangeira, já que cultura visual corresponde a forma de ver específica do contexto que está inserida, por isso o foco de pesquisa das visualidades populares, para referir-se à cultura visual do povo latino-americana e do dito terceiro mundo, já que se ainda existe uma sociedade de classes, ainda existe diferenças culturais nas visualidades.

Entendendo que nem sempre a palavra arte é necessária ou querida, que a vivência é mais importante que o status, e que foi necessário estar disposta a investigar no campo da arte, arriscando e entendendo que arte não está imune à críticas, nem está sobre outras manifestações culturais.

A partir da Investigação Educacional Baseada em Artes, pude apresentar não só arte como base de investigação, mas também sonhos e narrativas pessoais como dados de investigação, porque nesse sentido, a arte é inovadora ao ponto de permitir o impossível quando trata-se de investigar de forma qualitativa, concluindo que a Cultura Popular contribui para repensar a estética na educação em artes visuais das diversas formas apresentadas acima.

E para repensar a estética na educação precisamos de políticas públicas e de um movimento cultural na educação, precisamos da Cultura Popular, com seus saberes, práticas e conhecimentos, precisamos da corporalidade que há na perspectiva da Cultura Popular abraçada pela Cultura Visual, precisamos do processo de integralização que as mesmas permitem, precisamos de epistemes contra-colonizadoras somadas ao processo da educação, de epistemes que fortalecem a representatividade no ensino e também de epistemes como os

sonhos, que permitem também o espaço educacional ser parte do universo íntimo da comunidade, compartilhando de significados e visualidades profundas.

Referências

I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. São Paulo: Instituto Polis ; Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2007. 232p.

AMARAL, Laura Dorneles do. Memória de objetos: a metáfora no traço. Projeto de Iniciação Científica pelo Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília. 2019.

ANZALDÚA, Gloria (1981). “Speaking in tongues: a letter to Third World women writers”. In: MORAGA, Cherríe & ANZALDÚA, Gloria (orgs.). This bridge called my back: writings by radical women of color. New York: Kitchen Table, p. 165-74.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. Educar em Revista [online]. 2016, v. 00, n. 61 [Acessado 15 Abril 2022] , pp. 89-106. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>>. ISSN 1984-0411.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

CARNEIRO, Edison. Dinâmica do Folclore. EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA. Rua 7 de setembro, 97 - Rio de Janeiro. 1965.

CARNEIRO, Edison. Sabedoria popular. Ministério de Educação e Cultura Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro. 1957.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, C., & IMMIAOVSKY, C. (2017). PEBA: A ARTE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Reflexão E Ação, 25(3), 221-236.

CARVALHO, José Jorge. 2010. 'Espetacularização' e canibalização' das culturas populares na América Latina. In. Revista ANTHROPOLÓGICAS, ano 14, vol.21 (1), p. 39-76.

Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. 2021. Secretaria de Estado de Educação do DF.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. Cultura das Imagens: desafios para a arte e para a educação / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). - Santa Maria : Ed da UFSM, 2012.

DIAS, Belidson. O i/mundo da educação da cultura visual. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.

Dona Joventina: documentário sobre a cultura do Maracatu em Recife. Autoria: Clarice Kubrusly, Rio de Janeiro. Direção: Clarisse Kubrusly e Milena Sá. Produção: Tribal Filmes e Sambaki, 2018.

DUNCUM, Paul. Por que a arte educação precisa mudar e o que podemos fazer. Educação da cultura visual: conceitos e contextos / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). - Santa Maria : Ed. da UFSM, 2011.

ESCOBAR, Ticio. La belleza de los otros: arte indígena del Paraguay, Servilibro, Asunción, 2012, 431 p., bibl., ill., photos, cartes.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria Del Rosario Tatiana. O evento artístico como pedagogia. 2015. 321 f., il. Tese (Doutorado em Artes)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNÁNDEZ, T., & DIAS, B. (2017). Investigação Baseada em Arte (IBA) e a Investigação Educacional Baseada Arte (IEBA): quatro questionamentos baseados nas concepções de arte e artista. *Revista VIS: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Artes Visuais*, 16(2), 27–44. <https://doi.org/10.26512/vis.v16i2.20650>

FERRAZ, Isa Grinspum (Org.). *Tempos de grossura. O design no impasse*. Série Pontos sobre o Brasil, São Paulo, Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1994.

HEINICH, Nathalie. PRÁTICAS DA ARTE CONTEMPORÂNEA: UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA A UM NOVO PARADIGMA ARTÍSTICO* * Este artigo resulta de palestra feita pela autora na Research Network Sociology of Arts da European Sociological Association, em evento realizado de 5 a 8 de setembro em Viena, 2012 [N.E.] . Sociologia & Antropologia [online]. 2014, v. 4, n. 2 [Acessado 25 Abril 2022] , pp. 373-390. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2238-38752014v424>>. ISSN 2238-3875. <https://doi.org/10.1590/2238-38752014v424>

HERNÁNDEZ, Fernando (Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional / Fernando Hernández; revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007. 128 p. - (Coleção Educação e Arte ; v.7)

GONDIM, M. S. C. A inter-relação entre saberes científicos e saberes populares na escola: uma proposta interdisciplinar baseada em saberes das artesãs do Triângulo Mineiro. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. Rio de Janeiro: Gávea, 1984.

MANRIQUE TISNÉS, Horacio. SABER Y CONOCIMIENTO: UNA APROXIMACIÓN PLURAL Acta Colombiana de Psicología, vol. 11, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 89-100. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia

MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053.

PRIMITIVO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/primitivo/>> Acesso em: 14/04/2022.

RIBEIRO, Djamila. A categoria do Outro: o olhar de Beauvoir e Grada Kilomba sobre ser mulher. r. In: <https://bit.ly/2YQLRKS>. Acesso em 18/04/2022.

RODRIGUES, Gabriela Andrade. Educação anarquista em cultura visual / Gabriela Andrade Rodrigues. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [2014].

SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. SOBRE VEIAS D'ÁGUAS E SEGREDOS DA MATA: FILOSOFIA UBUNTU NO TERREIRO DE TAMBOR DE MINA / Luís Augusto Ferreira Saraiva; orientador Wanderson Flor do Nascimento. – Brasília, 2018. 142 p.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Quilombos, Modos e Significados. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - INCTI. Universidade de Brasília - UnB. 2015.

SANTOS, Vívian Matias dos. NOTAS DESOBEDIENTES: DECOLONIALIDADE E A CONTRIBUIÇÃO PARA A CRÍTICA FEMINISTA À CIÊNCIA. *Psicologia & Sociedade*. 2018.

SEGATO, R. L. (2018). A antropologia e a crise taxonômica da cultura popular. *Anuário Antropológico*, 13(1), 81–94. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6411>

SILVA, Hertha Tatiely. Inventar territórios emancipados: artes visuais e saberes localizados. Dossiê : Arte, cultura visual e educação: pensar, ver, fazer [Ebook] / Organizadora, Carla Luzia de Abreu. – Goiânia: [S.n.], 2020. 261 p. – (Coleção Desenrêdos ; 12).

SILVA, Kleber José da, 1974 - A construção de fornos para queimas cerâmicas em alta temperatura: um percurso alternativo possível / Kleber José da Silva. - São Paulo, 2017.

TAVARES, Paulo. Memória da terra : arqueologias da ancestralidade e da despossessão do povo Xavante de Marãiwatsédé / Paulo Tavares. – Brasília : MPF, 2020.

TAVIN, Kevin. Fundamentos de Cultura visual e pedagogia pública na/ como arte-educação. Educação da cultura visual: conceitos e contextos / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). - Santa Maria : Ed da UFSM, 2011.

Visualidade e educação / Organizado por Raimundo Martins. – Goiânia : FUNAPE, 2008. 163p. : il., color. (Coleção desenrêdos, 3)

XAVIER, Patrícia Maria Azevedo e FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. SABERES POPULARES E EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UM OLHAR A PARTIR DA LITERATURA NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte). 2015, v. 17, n. 2