

CAPÍTULO XX

CORPREENSÃO DE SABERES: CULTURA POPULAR E DANÇA COMO FUNDAMENTO

Luana Aires de Souza¹
Amanda Caline da Silva Omar²

¹Escola Municipal Moema Tinoco – João Pessoa, Paraíba, Brasil;
luana.asouza@professor.joaopessoa.pb.gov.br.

²Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado – João Pessoa, Paraíba, Brasil; amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br

Introdução

Iniciei minha trajetória como professora de Arte na educação básica em abril de 2023 e logo enfrentei diversos desafios, especialmente quanto ao lugar da arte na escola. Fui lotada em uma unidade que implantou o modelo da Escola Municipal Ativa Integral (EMAI), orientado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que traz consigo uma determinada lógica de gestão e formação do sujeito. Minha prática, porém, destoava dessa lógica, pois carrego em meu corpo e ensino referências negras e indígenas que, embora fundamentais para mim, geravam estranhamento entre estudantes e gestão. O que para mim é fundamento, para muitos estudantes (e gestão) é visto como exótico, diferente ou até mesmo ameaçador. Em pouco tempo, uma pergunta se repetia de maneira quase automática: “Isso é macumba, professora?”

Essa pergunta, que poderia ser lida apenas como expressão de preconceito, me exigiu uma escuta mais cuidadosa. Com o tempo, percebi que nela coexistem o medo e a vontade de saber, a negação e o desejo. Ela denuncia a eficácia histórica do racismo na construção da ideia de arte (e conseqüentemente, de cultura) nas escolas. Mas

também aponta para a brecha: há algo no corpo que reconhece, mesmo quando a mente rejeita. Há uma memória que escapa. Como discute Neusa Santos Souza (1983), esse é um processo doloroso, em que o sujeito (não) racializado aprende a negar sua própria história para ser aceito. Ridiculariza o que deveria acolher, profana o que poderia reverenciar. Ainda assim, o corpo sente. E sentir é, muitas vezes, o início de um outro caminho.

A partir dessa pergunta constante e desconcertante, comecei a observar com mais atenção como os estudantes reagiam às propostas que eu trazia. Entendi que minha presença ali, com minhas referências, minha linguagem, meu jeito de estar, provocava uma certa ruptura com o que eles estavam acostumados a chamar de “aula de arte”. Diante disso, resolvi não fugir do incômodo. Transformei a pergunta em provocação pedagógica. Deixei que a “macumba” virasse nosso código de abertura, uma brincadeira que atravessava nossas vivências em sala. Aos poucos, a palavra ia mudando de lugar, da acusação para a curiosidade, da zombaria para algum afeto. Percebi, nesse processo, o quanto é necessário deslocar o ensino de Arte de um lugar meramente ilustrativo ou recreativo e reinscrevê-lo como espaço de disputa simbólica e política.

As culturas negras e indígenas não podem ser tratadas como adendo, como folclore ou como eventos isolados no calendário. Elas precisam ser reconhecidas como fundamento do que entendemos por arte neste território. As Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), respaldam essa perspectiva, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. No entanto, sabemos que a lei, por si só, não garante mudança. É no cotidiano das escolas que essas disputas ganham corpo, e muitas vezes, encontram resistência, inclusive por parte dos próprios estudantes e gestores.

É nesse entre-lugar, entre uma certa recusa e um certo encantamento, entre o medo e a escuta, a curiosidade que vira brilho no olho, que tenho construído minha prática e minha pesquisa. Ao invés de oferecer respostas prontas, escolhi escavar perguntas. Porque é nesse território de contradições que também florescem possibilidades.

Como a cultura popular pode ou deve entrar dentro do currículo escolar como fundamento pedagógico? Como ela pode ser o próprio currículo?

Ainda não sei. Não sei mesmo porque ainda há muito chão a percorrer como docente. Ainda estou numa fase de ajustes didáticos, ainda transito entre escolas por questões ético burocráticas, ainda estou criando raízes. Talvez você, que me lê hoje, encontre uma resposta verdadeiramente mais *corpreendida* daqui a dez anos. Mas não se perca, enquanto isso, você e eu, estaremos fazendo diversas *corpreensões*!

O ensino da arte na escola pública como eu o percebo tem exigido de educadoras e educadores o enfrentamento cotidiano de epistemologias que historicamente marginalizaram os saberes do corpo, da oralidade, da experiência sensível e da ancestralidade. Neste contexto, trago nesse ensaio o conceito de *corpreensão* que surge como uma tentativa de nomear e defender um modo de aprendizagem que integra o corpo, a história e a sensação ao processo de construção do conhecimento do corpo que dança. Neste ensaio, proponho a cultura popular como veículo e fundamento desta *corpreensão*, a partir da minha trajetória como mulher afroindígena, professora de arte, dançarina e brincante de cultura popular. Reivindico minha ancestralidade e afirmo meu lugar no mundo sempre que ocupo espaços institucionais e formais de ensino, vivência e expressão, narrando minha história e trazendo essas questões à tona. Para compreender minha prática pedagógica, nutro-me também do pensamento da professora-cantora-pesquisadora Inacyra Falcão dos Santos (2006), que aborda a dança sob a perspectiva de uma pedagogia da ancestralidade. Segundo Santos (2006), a dança-arte-educação possibilita o resgate de aspectos essenciais da nossa história pessoal e de nossas tradições, ampliando a compreensão sobre a alteridade. Inacyra, filha de Mestre Didi e neta de Mãe Senhora, carrega em sua trajetória o legado dessa interação entre tradição e mundo externo. Foi com ela que conheci a metáfora "da porteira pra dentro, da porteira pra fora", expressão utilizada por Mãe Senhora, Osun Miuwá, Iyalorixá do Ilê Axé Opó Afonjá, para ilustrar a forma como os conhecimentos são compartilhados em sua comunidade religiosa: há ensinamentos que podem ser transmitidos além da porteira, enquanto outros devem permanecer dentro dela.

Inspirada por essa metáfora, desenvolvi uma *corpreensão* sobre meu processo de desenvolvimento como professora e pesquisadora, em que vivenciamos diferentes níveis de entendimento: ora planejados, vivenciados, próximos e previstos, ora necessário um distanciamento para interpretar os valores e elementos de uma cultura de maneira mais ampla (Santos, 2006).

O conceito de *corpreensão* surge da necessidade de integrar corpo e compreensão em uma mesma categoria para falar do aprendizado do corpo que dança, reconhecendo que o conhecimento não se dá apenas de forma racional, mas também sensível, experiencial e incorporada. O termo compreensão, por si só, carrega uma limitação ao tratar do aprendizado do corpo que dança, pois está historicamente associado a um processo cognitivo e racional do conhecimento. Tradicionalmente, compreender algo significa apreender intelectualmente, alcançar com inteligência, o que pode minimizar dimensões sensíveis, afetivas e corporais que são fundamentais na experiência da dança.

A dança não é apenas um ato de entender ou abarcar algo em si mesmo, mas de sentir, trocar, de se mover com e através do conhecimento. O corpo dançante aprende não apenas por meio da reflexão, mas também da experimentação, do ritmo, da repetição e da interação com o espaço e com os outros corpos. A noção de *corpreensão* surge, então, para particularizar o “aprender dançado” como um processo que integra intelecto e corporeidade, pensamento e sensação, teoria e prática. Estou explorando esse conceito, ao perceber que minha trajetória formativa se dá nesses múltiplos níveis de vivência e aprendizado que, de modo geral, não estavam elaborados no discurso verbal. Muitas vezes me via *corpreendendo* um conceito sem muito saber falar sobre ele e vice-versa.

Inspirada pela metáfora "da porteira pra dentro, da porteira pra fora", *corpreendi* que meu fazer artístico-pedagógico vai se imbricando em um processo de reconhecimento das marcas coloniais, onde minha história e corpo são fontes legítimas de saberes, da porteira pra dentro. Ao investigar práticas pedagógicas e elaborar sequências didáticas que considerem o corpo como um território de conhecimento vivo, vou provocando experiências de rompimento de hierarquias entre pensamento e movimento.

Sempre fui uma dançarina adepta da improvisação em dança. Meu lugar de maior conforto dançando, seja com música ou não, é autoobservar “aquilo que vem” de movimento a partir do meu repertório técnico. Por isso, associo o conceito de *corpreensão* a mais dois entendimentos: improvisação e fruição. A improvisação na dança é um campo fértil para a *corpreensão*, pois exige que o corpo aprenda no exato instante em que se move, sem a separação entre pensamento e ação. Diferente de uma execução coreografada, onde há uma estrutura previamente estabelecida, a improvisação demanda um estado de presença em que percepção, sensação e decisão ocorrem simultaneamente.

Nesse sentido, a *corpreensão* emerge como um conceito essencial para entender esse processo, pois reconhece que o aprendizado não se dá apenas pela racionalização, mas também pela experiência incorporada, pelo diálogo entre memória, imaginação e contexto. Improvisar é pensar com o corpo, acessar saberes que não estão apenas na consciência, mas nos gestos, nos impulsos e na escuta sensível do ambiente e dos outros corpos. Assim, a improvisação revela a **potência da *corpreensão* como uma forma de conhecimento em movimento**, onde a aprendizagem acontece na própria experimentação do instante presente.

O outro conceito que me ajuda a formular a noção de *corpreensão* é o de fruição artística. “A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (Brasil, 2018, p. 152). A fruição é uma destas dimensões e segundo a BNCC, refere-se:

ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Brasil, 2018, p.153).

A fruição, nesse sentido, pode ser entendida como o resultado de uma *corpreensão*, ambos conceitos que reconhecem o corpo como um elemento central na experiência do conhecimento. Se a fruição, conforme descrita na BNCC (Brasil, 2018), envolve o deleite, o estranhamento, encantamento e a abertura sensível à arte, a

corpreensão é colocada como premissa dessa noção ao considerar que esse processo não acontece apenas no intelecto, ou naquilo que a modernidade colonial fundou como intelecto, mas também no corpo em movimento. O ato de fruir determinada obra, portanto, não se limita à observação ou interpretação ou de saber as intenções da autoria. Dançando, a fruição é fator de agência para envolver sensações, memórias e gestos que nos atravessam de forma encarnada. Assim, a *corpreensão* permite acessar a fruição como um aprendizado experiencial, em que o corpo não apenas sente, mas também elabora enquanto sente, ressignifica e constrói conhecimento através de uma relação sensível.

Isso tudo significa pensar a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como experiência encarnada, em que os gestos, ritmos e afetos participam ativamente da construção do conhecimento. Por outro lado, da porteira para fora, escolho cuidadosamente os vínculos que desejo estabelecer: as inspirações, os aportes teóricos, as pessoas e as expressões artísticas que dialogam com meu percurso e nutrem minha prática. As manifestações populares, por exemplo, têm sido fontes importantes de *corpreensão*.

A metáfora "da porteira pra dentro, da porteira pra fora" traduz para mim a dinâmica entre interioridade e exterioridade na construção do conhecimento, permitindo refletir sobre como os saberes são experienciados, compartilhados e ressignificados. Relacionada ao conceito de *corpreensão*, essa metáfora reforça a ideia de que aprender e ensinar não são processos exclusivamente racionais, individuais e internos, mas envolvem a vivência, coletividade e a experiência sensível. No contexto da prática docente, isso significa que a formação não ocorre de maneira linear, mas sim em camadas de percepção que alternam momentos de imersão e de distanciamento crítico e camadas para além da compreensão.

Assim como "da porteira pra dentro" representa o espaço de pertencimento e aprofundamento das minhas raízes culturais e pedagógicas, a *corpreensão* no ensino ocorre quando incorporo meu próprio percurso e história como referências no processo educativo. Já "da porteira pra fora" simboliza o diálogo com outros referenciais, práticas e contextos, exigindo escolhas conscientes sobre o que se compartilha e como se estabelecem conexões com diferentes saberes. Dessa forma, minha prática docente se

constitui nesse movimento contínuo entre a experiência vivida e a reflexão crítica.

Nesse sentido, a cultura popular, nesse percurso, não é tratada apenas como repertório, mas como território de pensamento e produção de conhecimento encarnado. No campo educacional, compreender algo sempre me pareceu atrelado à ideia de assimilação intelectual, abstração lógica e domínio cognitivo. No entanto, quem dança, canta, improvisa ou ensina a partir da escuta sensível do corpo sabe que muito do que se aprende não se explica com palavras, mas se sente, se movimenta, se vive. A cultura popular capta essa forma de saber de maneira bastante orgânica, não só pela dança, como pela integração das linguagens artísticas na maioria dos folguedos e brincadeiras, pela aprendizagem que se dá enquanto se observa, se conta e se senta junto a uma pessoa mais velha. Se você nunca viu um mestre rabequeiro de mais de 70 anos ensinando a tocar rabeca, sei que pode parecer difícil acessar essa *corpreensão*. É típico ver crianças que nascem em linhagem familiares de tradições culturais “aprenderem a gingar”, “aprenderem o trupé”, “falarem com o tambor” bem antes da fala. Habilidades, diríamos, até mais complexas para faixa-etária. O fato é que elas estão vivenciando aquele fazer de modo tão profundo e contínuo, não somente durante o acontecimento da roda de capoeira ou da sambada de cavalo marinho, que a *corpreensão* se estabelece por inteira.

Minha experiência com a dança, especialmente como uma dançarina da improvisação, me mostrou que a compreensão em arte frequentemente acontece antes da linguagem, ou paralelamente a ela. Muitas vezes, eu *corpreendi* um conceito antes de conseguir nomeá-lo. *Corpreensão*, então, é a palavra que me permitiu assumir esse saber sensível como legítimo. É o aprendizado que pulsa, que se dá no corpo em sua inteireza, atravessado por memória, ancestralidade, emoção e presença.

Ao longo do meu percurso como educadora-artista, fui percebendo que a cultura popular não é apenas um meio expressivo, um conjunto de repertórios ou um tema a ser tratado nas aulas de arte. Para mim, ela constitui uma forma de conhecer, de produzir e compartilhar saberes. Essa constatação não partiu de bibliografia específica ou de uma doutrina pedagógica pronta, apesar da minha vontade de fazê-la, inclusive na dissertação de mestrado em andamento e em escritas compartilhadas com colegas, mas do modo como a cultura popular atravessa minha própria formação e prática.

A cultura popular, quando assumida como epistemologia, não se organiza nos moldes da razão científica ocidental. Ela se estrutura por meio da oralidade, da presença coletiva, da transmissão pelos gestos, dos rituais de repetição com variação, da atenção ao invisível¹, à escuta e à memória. Esses modos de produção de sentido não são inferiores à racionalidade hegemônica, são apenas outros modos, e é justamente essa alteridade que a escola costuma muitas vezes rejeitar, neutralizar ou não compreender.

O que chamo de epistemologia viva é o que pulsa nas manifestações populares que me constituem: o coco de roda, a ciranda, o cavalo-marinho, a capoeira, o frevo, o maracatu, os caboclinhos, os reisados, mazucas, lapinhas, bois, quadrilhas, forrós, cyphers. Essas formas são práticas de saber que não se separam da vida, que não dissociam quem aprende, do que aprende, e do porquê se aprende. Descrevo um exemplo para a sala de aula. Costumo brincar com meus alunos com uma regra para ir ao banheiro ou beber água, já que, infelizmente, esse tipo de controle, dos esfínteres, ainda passam por nossa sala de aula para questões de ordem e disciplina. “só pode sair de me fazer uma quadrinha”. Quando uma criança canta uma quadrinha (4 versos rimados em alternância) para ir ao banheiro em sala de aula, não está apenas reproduzindo uma forma: está praticando um saber coletivo, situacional, com função social e pedagógica. Vivo isso no contato constante e direto com mestras que só conversam assim. Isso é cultura popular como conhecimento vivo.

Este artigo se organiza como um ensaio reflexivo-autorreferente, fundado em experiências concretas de sala de aula, formação artística e vivências com manifestações populares. Trata-se de uma escrita atravessada por um corpo que pensa dançando e que dança pensando. A escrita autorreferente, neste caso, não é um mero relato de experiência, mas um método de produção de conhecimento situado. É a partir do corpo afetado e da prática reflexiva que emergem conceitos como *corporeensão*. Essa escrita também rompe com o modelo acadêmico tradicional, propondo uma outra ética do saber: mais implicada, mais encarnada, mais sensível. Ao escrever, revisito situações formativas que me afetaram profundamente, e nelas busco pistas para formular

¹ Ilustro esses entendimentos na fala que apresento no curta-metragem Como se Ninguém Estivesse Olhando no qual atuo como uma das protagonistas. Como se Ninguém Estivesse Olhando. Direção de Gi Ismael. [S.l.]: TUIA filmes, 2024. 1 vídeo (13 min.). Publicado Atua Comunicação Criativa. Disponível em <https://youtu.be/LwREjbJPXQ?si=Y4P0N8O6BJyp8wCr>. Acesso em: 30 jul. 2025.

conceitos próprios, como o de *corpreensão*. A metodologia aqui é também um gesto político: não se trata de comprovar verdades universais, mas de partilhar experiências que instiguem outras leituras, provocações e reexistências no campo do ensino de Arte.

A metáfora “da porteira pra dentro, da porteira pra fora” também estrutura essa escolha metodológica: o que compartilho aqui não pretende generalizar, mas sim abrir passagem para que saberes situados possam circular com o cuidado, o critério e o respeito que a tradição exige. Escrevo desde um lugar específico, e assumo esse lugar como potência epistemológica.

A proposta da *corpreensão* como conceito pedagógico para o campo da dança imbricado ao universo da cultura popular não se limita à experiência pessoal. Ela nasce do corpo, mas deseja alcançar as práticas e os currículos. Assumir que o conhecimento pode ser encarnado é também um gesto político contra a colonialidade do saber. Ao propor a cultura popular como fonte de *corpreensão*, estou defendendo que as escolas públicas acolham outros modos de produção de conhecimento, fundados na oralidade, no ritmo, na coletividade, no encantamento e na presença.

Corpreender é experimentar, sentir, fruir, improvisar, dançar e pensar tudo isso junto, sem hierarquia. A sala de aula pode ser roda, terreiro, espaço de escuta. A avaliação pode vir do corpo que vibra, da presença ativa, da entrega ao coletivo. O currículo pode nascer de uma ladainha, de um conto oral, de um canto de trabalho. Não se trata de folclorizar a cultura popular, mas de permitir que ela atue como eixo estruturante, como fundamento mesmo da organização do saber escolar. Isso exige coragem curricular, mas também sensibilidade política. A sala de aula é o lugar onde a educação acontece também nos gestos, nos afetos, nos silêncios, nas rodas. É assumir que há saberes da porteira pra dentro que precisam ser reconhecidos antes de serem compartilhados da porteira pra fora.

Portanto, o conceito de *corpreensão* não é uma abstração: é uma prática, uma pedagogia em construção e um posicionamento. Em tempos de crise epistemológica e política, dançar e ensinar com o corpo inteiro é também uma forma de resistência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Lei nº 10.639/2003** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

_____. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 28 jul. 2025.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade: uma Proposta Pluricultural de dança-arte-educação**. 2ª. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

Sobre os Autores e Autoras

Luana Souza. Conhecida como Lua Camboatá, é artista do movimento, arte-educadora, brincante, produtora cultural e capoeirista. Graduada em dança e biologia, é mestranda no ensino de arte pela UFPB, pesquisadora no Grupo de Pesquisa Cena Preta/Quilombo e atua na rede pública como professora de arte das escolas EMEIEF Moema Tinoco Cunha Lima e Analice Gonçalves e em coordenação pedagógica de pós-graduação. Também atua na cultura popular como produtora e brincante, fomentando grupos tradicionais de capoeira, frevo, coco de roda, ciranda e cavalo-marinho. email: luana.asouza@professor.joaopessoa.pb.gov.br.

Amanda Omar. Doutoranda em Educação - PPGE/UFPB; Mestra em Arte - Prof Artes/ UFPB; Graduada em Educação artística com Habilitação em Artes Cênicas - UFPE; Professora de Arte na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado. E-mail: amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br.