

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS-
CCHSL CURSO DE PEDAGOGIA

YASMIN DE SOUSA DA SILVA

ENTRE TERREIROS, CAIXAS E SABERES: educação, rito e aprendizagem nos caminhos
formativos do Grupo Kizomba

IMPERATRIZ
2026

YASMIN DE SOUSA DA SILVA

ENTRE TERREIROS, CAIXAS E SABERES: educação, rito e aprendizagem nos
caminhos formativos do Grupo Kizomba

Monografia apresentada ao curso Licenciatura em
Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais
e Letras, da Universidade Estadual da Região
Tocantina do Maranhão, como requisito para a
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Geoésley José Negreiros
Mendes

S586e

Silva, Yasmin de Sousa da

Entre terreiros, caixas e saberes: educação, rito e aprendizagem nos caminhos formativos do Grupo Kizomba. / Yasmin de Sousa da Silva. – Imperatriz, MA, 2026.

93 f. ; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2026.

1. Grupo Kizomba. 2. Práticas culturais. 3. Processos educativos. 4. Cotidiano. 5. Relações étnico-raciais. I. Título.

CDU 37

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Jarina Serra Santos CRB 13/953**

YASMIN DE SOUSA DA SILVA

ENTRE TERREIROS, CAIXAS E SABERES: educação, rito e aprendizagem nos caminhos formativos do Grupo Kizomba

Monografia apresentada ao curso Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Geoésley José Negreiros Mendes

Aprovada em 24/06/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GEOESLEY JOSE NEGREIROS MENDES**
Data: 01/07/2026 08:07:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Geoésley José Negreiros Mendes (Orientador)
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

Documento assinado digitalmente
 **CARMEM BARROSO RAMOS**
Data: 01/07/2026 18:33:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Carmem Barroso Ramos (Avaliadora 1)
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

Documento assinado digitalmente
 **LILIAN CASTELO BRANCO DE LIMA**
Data: 01/07/2026 15:45:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lilian Castelo Branco de Lima (Avaliadora 2)
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

Fui salva quando criança pela arte
e sigo sendo salva; por isso, a ela
tudo dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos caminhos que até aqui me trouxeram, os passos dados, a Deus e aos guias pela força concedida diante de todos os dias. Agradeço aos meus pais. À minha mãe Maria Rita, a quem primeiro me levou à escola em que leciona até essa presente data, e me deitou nos travesseiros de sua sala aos quarenta dias de nascida. Obrigada por me mostrar o mundo dos livros. Ao meu pai José Luís, que se desdobrando do meu Jardim de Infância em sua bicicleta até a universidade de Kombi, me permitiu atender todas às aulas, sem exceção. Obrigada pelas histórias, nossas corridas de Fórmula 1 aos domingos e as miniaturas colecionadas com os anos.

Ao meu irmão Luís Vítor, minha companhia de risos e presença. Obrigada pelas idas e vindas e buscas, por me levar e trazer de ensaios, cedo e tardios. Pelos jogos, pela longa jornada. Pelos anos que passamos separados por territórios enquanto eu morava fora. Parafraseando Clarice Lispector, senti falta tua como se sente a de um dente da frente. Os oito anos entre nós, que nos separam desde o teu nascimento, é um local que não lembro nitidamente, mas lembro de tua chegada nos braços de mamãe atravessando a porta da entrada de manhã. Meu mais sincero obrigado.

Aos meus avôs Antônio Ferreira (Coronel) e Manuel Januário (Vítor) que não estão mais nesse plano material: durmo debaixo dos cofos, sob esteira de palha trançada por um e com a memória dos repentes cantados por outro, obrigada por me ensinar a plantar e colher batata, pelos dias no chão do povoado. Às minhas avós Antônia e Maria Elena (Mainha) que aqui seguem: obrigada pela acolhida e pela força, pelas andanças, cacimbas, caieiras e danças. Pelo prazer de vê-las e admira-las.

À minha amada Edmara, quem primeiro me agraciou com fotos da lua em um dia aleatório, à quase 3 mil km de distância, enquanto tentava me graduar pela primeira vez, hoje em dia olhamos a mesma lua do mesmo local e estou concluindo minha graduação. Minha parceira de encontros anuais, e então, diários; companheira de viagens e de narrações acadêmicas, apoiadora de novas aventuras. Que possamos continuar desbravando a vida. Obrigada por segurar minha mão ao som de Botas Batidas, sou grata por ti e pela tua existência.

Às meninas da Universidade, meu grupinho pessoal, minhas amigas: Amanda Vitória, em todas as suas fases e conquistas, Larissa Rezende, nas nossas caminhadas diárias e Letícia Passos e nossas conversas aleatórias noturnas. Obrigada por tornarem esses quatro anos uma vivência agradável e leve. Sou grata aos nossos encontros e rotinas, aos choros e sorrisos, cafés e bolos, transições e peculiaridades. Como diz a letra de Jorge da Capadócia: “eu estou feliz porque eu também sou da sua companhia”. E sou feliz também por encerrarmos juntas uma das

muitas etapas de nossa caminhada, para dar seguimento a outras. Obrigada pela travessia.

Não posso deixar de mencionar as surpresas da vida: Mariana! Minha parceira de PIBID, que bom que nos reencontramos novamente no acréscimo do segundo tempo! Nunca é tarde! Obrigada pelo suporte e pelas conversas durante esse processo de finalização.

À quem me apresentou os recortes de revistas e me ensinou a colar durante as tardes, minha eterna professora, Yara, igual a sereia, te levo em toda dobradura de papel que faço. À minha cúmplice, Vanessa, e nossas idas e vindas do sul ao nordeste. Se eu fechar bem os olhos ainda consigo sentir o frio e ver nossas bochechas rosadas ouvindo música na varanda do apartamento cor-de-rosa. Nós vencemos. À Carina, que me manda atualizações semanais dos corres, feiras, projetos e comentários futebolísticos totalmente embasados em nossa humilde opinião. Obrigada por permanecer.

Aos poucos e bons amigos que me foram concedidos pela vida.

Aos que partiram e agora atravessam o céu como cometa, mas que me foi permitido conhecer por um curto período de tempo: vocês estão eternizados em meu coração e no meu espírito.

Às meninas (“As 3”) Andréia, Jesus e Patricia! Obrigada por alegrarem minhas noites, pelos giros, pelas saias coloridas, pelos cafés tomados, pelos risos compartilhados, pelos ensinamentos e aprendizados. Por serem e manterem o Cacuriá das mulheres.

Agradeço ao meu professor orientador Geoésley José Negreiros Mendes, por acreditar em meu trabalho e proposta, pelas correções e novas perspectivas. Conheci durante esse processo novas possibilidades de escrita, de enxergar o dia a dia e de poder debater assuntos pertinentes à nossa própria construção como sujeitos históricos e subjetivos.

Aos que aqui chegaram e aos que vão chegar!

À Arte! À educação! Aos livros! Às sabedorias do cotidiano, aos brincantes de todas as idades, aos mestres e mestras, aos terreiros e tambores!

Muito obrigada!

“Não basta catar a folha, é preciso
saber cantá-la.”
Luiz Rufino, Vence-Demanda:
educação e descolonização

RESUMO

Esta pesquisa analisa as práticas culturais e os processos educativos desenvolvidos no âmbito do Grupo Kizomba, um coletivo cultural com quase trinta anos de existência sediado na periferia de Imperatriz, Maranhão. O estudo adota a metodologia da pesquisa etnográfica com abordagem qualitativa, combinando pesquisa bibliográfica e de campo, com o suporte de observação participante e entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico-metodológico ancora-se nos Estudos do Cotidiano, da Afrodíaspóra e da Educação Popular. Adota uma postura ético-política de escrita em primeira pessoa do singular, assumindo a condição de pesquisadora-brincante inserida organicamente no campo, e compreende quais saberes são produzidos, compartilhados e transmitidos por meio das vivências do coletivo, um tempo-espço sociopedagógico de produção de conhecimentos, de linguagem e de resistência cultural. Os resultados apontam que a transmissão dos saberes tradicionais ocorre pela via da ancestralidade, da circularidade e da oralidade, estabelecendo o corpo situado como território de memória viva. Identificou-se que o grupo ressignifica o território usado da cidade ao demarcar pátios escolares e palcos como locais de letramento racial e fortalecimento identitário frente ao racismo estrutural da região. Por fim, foram mapeado os desafios contemporâneos de continuidade do coletivo diante do tempo cronológico comercial e da rotatividade de membros, evidenciando as táticas cotidianas de acolhimento e as redes invisíveis de solidariedade comunitária que garantem a salvaguarda da memória coletiva e afirmam a cultura popular como legítima matriz pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Grupo Kizomba, Práticas Culturais, Processos Educativos, Cotidiano, Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This research analyzes the cultural practices and educational processes developed within the Kizomba Group, a cultural collective with almost thirty years of existence based in the periphery of Imperatriz, Maranhão. The study adopts the methodology of ethnographic research with a qualitative approach, combining bibliographic and field research, supported by participant observation and semi-structured interviews. The theoretical-methodological framework is anchored in the Studies of Everyday Life, the Afro-diaspora, and Popular Education. It adopts an ethical-political stance of writing in the first person singular, assuming the condition of a researcher-performer organically inserted in the field, and understands what knowledge is produced, shared, and transmitted through the experiences of the collective, a socio-pedagogical time-space of knowledge production, language, and cultural resistance. The results indicate that the transmission of traditional knowledge occurs through ancestry, circularity, and orality, establishing the situated body as a territory of living memory. It was identified that the group redefines the used territory of the city by demarcating schoolyards and stages as places for racial literacy and identity strengthening in the face of the region's structural racism. Finally, the contemporary challenges to the collective's continuity in the face of commercial chronological time and member turnover were mapped, highlighting the daily tactics of welcoming and the invisible networks of community solidarity that guarantee the safeguarding of collective memory and affirm popular culture as a legitimate pedagogical matrix.

KEYWORDS: Kizomba Group, Cultural Practices, Educational Processes, Everyday Life, Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Produção de artefato em palha realizada por meu avô paterno.	13
Figura 2 - Bandeira do Divino Espírito Santo em festejo comunitário.	14
Figura 3 - Professora Maria do Amparo puxando o cordão (fila) na apresentação do Dança do Cacuriá	48
Figura 4 - Chapéu de fita produzido por um integrante do grupo.....	50
Figura 5 - Ensaio de atabaques e apresentação da Dança dos Orixá.....	51
Figura 6 - Apresentação na Dnça dos Orixás	51
Figura 7 - Oxalá representado nas Dança dos Orixás	52
Figura 8 - Apresentação de Maculelê no Ciranda Cultural.....	53
Figura 9 - Apresentação de Coco no Ciranda Cultural	53
Figura 10 - Apresentação de Lundu no Ciranda Cultural	54
Figura 11 - Apresentação de Tambor de Crioula no Ciranda Cultural II	54
Figura 12 - Apresentação de Lili no Ciranda Cultural II	55
Figura 13 - Apresentação do Boi no Ciranda Cultural II	55
Figura 14 - Indumentária feminina do Grupo Kizomba e Figura 15 - Indumentária masculina do Grupo Kizomba.....	61
Figura 16 - Detalhes das vestimentas do Grupo Kizomba: Chapéu de fitas e Tiara de flores	61
Figura 17 - Teste de roupas de Cazumbá durante os ensaios e Figura 18 - Máscara de Cazumbá.....	66
Figura 19 - Registro fotográfico do movimento da umbigada (punga) durante oficina de Tambor de Crioula	66
Figura 20 - Pôsteres de divulgação de ensaios abertos e Oficinas	68
Figura 21 - O “Cacuriá das Mulheres” e a ocupação feminina do terreiro	68
Figura 22 - Organização espacial em fila na diagonal ao fim de uma música	71
Figura 23 - Desenho esquemático das configurações em círculo, fileiras e meia-lua	72
Figura 24 - As saias nos como marcadoras de espaço e ritmo	73
Figura 25 - Representação de movimentos associados às letras das músicas: bater de asas com a saia	74
Figura 26 - Braços erguidos no Jererê, Figura 27 - Mãos servem cachaça no copo e Figura 28 - Mãos tomam a bebida ofertada	75
Figura 29 - Saudação ao Divino durante a Ciranda Cultural II.....	75
Figura 30 - Pomba do divino sob a Caixa do Divino e Figura 31 - Bandeira do Divino utilizada nas apresentações do Grupo Kizomba	76
Figura 32 - A formação circular como princípio educativo, pedagógico e organizador nos ensaios e apresentações do Grupo Kizomba	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 NAS TRAMAS DA CULTURA E ANCESTRALIDADE MARANHENSE	20
2.1 Culturas plurais e a produção social dos sentidos.....	20
2.2 Formação histórica do Maranhão e relações étnico-raciais.....	24
2.3 Educação popular e práticas educativas	30
3 AFRODIÁSPORA, CORPO E PRÁTICAS DO COTIDIANO	34
3.1 Afrodíaspóra, corpo e memória: fundamentos teóricos e experiências negras.....	34
3.2 Cotidiano, práticas culturais e táticas de resistência	38
3.3 Território, cultura e educação nos espaços vividos.....	41
4 O GRUPO KIZOMBA: território de saberes, memórias e identidades	46
4.1 O Grupo Kizomba: origem, trajetória e constituição	46
4.2 O cotidiano do Kizomba como espaço educativo	59
4.3 Ritos, corpo e transmissão de saberes nos cotidianos	63
4.4 Corpo, criação coreográfica e saberes da experiência	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	91
APÊNDICE 1: Roteiro da Entrevista.....	91
APÊNDICE 2: Roteiro da Entrevista.....	92
APÊNDICE 3: Termo de Autorização para uso de voz e imagem.	93

INTRODUÇÃO

Cresci em meio às brincadeiras de chão entre a cidade de Imperatriz do Maranhão e um povoado tocantinense chamado Olho D'água do Coco, nome referente a uma nascente de água e seus cocais. Minha infância foi marcada por experiências simples e conectadas ao território em que me encontrava: atravessar o rio de balsa, do banco de couro quente do veículo pau-de-arara usado para nos transportar após sair da balsa até o povoado, da rotina de passar as férias e feriados ali, plantar na roça, banhar na beira do rio Tocantins, brincar na cacimba fria, ver a lavagem de roupa no açude, visitar os festejos e passar as quaresmas ouvindo histórias.

Também lembro com nitidez dos quintais e terreiros das casas onde cresci: os pés de urucum, o chão batido, o poço fundo e escuro, a taipa e o banheiro de palha; na cidade, antes dos asfaltos: os córregos do bairro, dos quintais interligados e das árvores, das rodas de capoeira na escola, das fogueiras de São João que iluminavam toda a extensão da rua e que eram puladas para estabelecer os laços de madrinagem. Foram nesses ambientes que me vi cercada por experiências cotidianas ligadas à terra, às águas e ao corpo, que não dizem respeito apenas à minha infância, mas também àquelas que me antecedem.

Recordo com carinho das práticas manuais, dos cofos de palha que meu avô paterno produzia (Figura 1), de dormir sob as esteiras, dos repentis que meu avô materno improvisava, canções espontâneas que surgiam no momento. Guardo a ciência dos sabões de minha avó, as quebrações de coco babaçu, as mandingas, pulseiras, algodões, fumos, rezadeiras, benzedadeiras, os banhos perfumados de alfavaca, as danças de terecô. Pequenas e grandes coisas, memórias que continuam carregando significados e que permanecem vivas em suas práticas.

Figura 1- Produção de artefato em palha realizada por meu avô paterno.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

Falar desse território, portanto, implica falar de identidade e das trajetórias que me antecedem e me formam. Meus avós, tanto maternos quanto paternos, viveram entre diferentes regiões do Norte e Nordeste, transitando entre Maranhão, Tocantins e Pará, em vivências marcadas pelo trabalho em fazendas, especialmente na região de Apinagés, à beira do rio Araguaia, que tive a chance de visitar recentemente e observar a festa do Divino Espírito Santo realizada na cidade e no povoado menor. Nesse povoado, composto principalmente por pescadores e ribeirinhos, a bandeira ou estandarte do Divino (Figura 2) é passada a uma família diferente a cada ano. No ano anterior, 2025, coube à minha tia, que reside em Apinagés, a responsabilidade pelo cortejo e pela preparação da comida para a comunidade.

Figura 2- Bandeira do Divino Espírito Santo em festejo comunitário.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Meus pais também fizeram parte desse movimento. Ainda jovens, acompanharam suas famílias no trabalho nas fazendas e posteriormente se estabeleceram em um povoado localizado no que antes correspondia ao Estado de Goiás, até que, com o tempo, se deslocaram para Imperatriz, cidade localizada na outra margem rio Tocantins, no Maranhão, em busca de trabalho, melhores condições de vida e estudo. Foi nesse contexto de deslocamentos, permanências e construção de novas trajetórias que cresci. As experiências vividas por meus avós e meus pais compõem parte importante das referências culturais, dos saberes e dos modos de vida que compuseram a minha formação.

Ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL), no ano de 2022, em Imperatriz-MA, comecei a observar alguns cartazes espalhados pela universidade, divulgando um grupo de danças populares de Imperatriz. Em determinado momento, com os incentivos devidos, me inscrevi. Tratava-se do Grupo Kizomba, um coletivo cultural que trabalha com danças populares maranhenses e outras expressões da cultura popular.

Naquele momento, o grupo também atravessava um processo de reorganização após o período pandêmico. Havia poucos integrantes participando regularmente dos ensaios, cerca de quatro pessoas, e o coletivo buscava novos membros para recompor o corpo de dança. Foi nesse contexto que entrei e permaneci. Até então, essas práticas culturais já faziam parte da minha trajetória, ainda que de forma não sistematizada, passando então a se organizar como prática

coletiva, consciente e formativa.

Esse encontro não se deu apenas como aproximação, mas como atravessamento. Ao adentrar o grupo, não encontrei algo completamente novo, mas reconheci, no corpo e na memória, práticas, sons, ritmos e formas de estar no mundo que já faziam parte da minha trajetória. A primeira música e dança/cortejo que me foi ensinado foi o Divino Espírito Santo. Trata-se, portanto, de um movimento de retomada, reencantamento e reconexão com saberes antepassados-presentes.

O grupo, que possui quase 30 anos de existência, teve início em uma escola de Imperatriz, e alguns de seus integrantes permanecem desde esse período inicial. Até os dias atuais, os ensaios continuam acontecendo nesse mesmo espaço, o que evidencia a continuidade das práticas e relações. Aprendi novas danças, músicas, suas letras e histórias e a história de quem integra. Neste contexto, inclusive, também pude perceber como essas práticas culturais, por vezes, são desconhecidas ou desvalorizadas por algumas pessoas, enquanto, para outras, representam fontes profundas de identidade e pertencimento.

Enquanto eu fazia parte do contexto da universidade, curso de Pedagogia, e do contexto do Kizomba, eu refletia sobre a própria educação. Aprender pode ser compreendido como um processo vivo, que se constrói coletivamente e que circula entre experiências, memórias e saberes? Aprender com aquilo que vive e com aquilo que está vivo pode constituir uma experiência fundamental que, como de acordo com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2008), não pode ser desperdiçada na produção do conhecimento científico?¹

Essa trajetória também se constitui a partir de um corpo situado, atravessado por experiências enquanto pessoa negra, em diálogo com matrizes afro-brasileiras, que conformam o território em que cresci, os modos de existir, aprender e se relacionar nas comunidades. Como aponta Lélia Gonzalez (1988), as culturas populares brasileiras são profundamente atravessadas por matrizes afro-indígenas, constituindo modos próprios de existência, linguagem e produção de saberes.

Recentemente, ao assistir uma apresentação cultural em um teatro, ouvi uma frase da plateia que permaneceu ecoando em minhas reflexões: “como é bom ver coisa de preto”. A expressão, simples e potente, sintetizava um sentimento de reconhecimento diante de práticas culturais que historicamente foram invisibilizadas, desvalorizadas ou apropriadas sem o devido reconhecimento de suas origens. Ao olhar para os espaços que marcaram minha trajetória, as

¹ Santos (2008) defende que as experiências do mundo social, que são plurais e dinâmicas, não podem ser desperdiçadas por um modelo de racionalidade que só funciona com o apagamento das outras racionalidades que emergem destas experiências sociais.

quadrilhas, os grupos de dança, os festejos populares e os terreiros, percebo que, na maior parte das vezes, quem produzia, preservava e transmitia esses saberes eram/são pessoas negras.

Nesse sentido, escrever esta pesquisa também se configura como um ato político contra uma educação racista-elitista em um exercício de reconhecimento e valorização dessas trajetórias no campo da educação. Trata-se de compreender as práticas culturais populares não apenas como expressões artísticas ou folclóricas, mas como territórios de memória, identidade, resistência e produção de conhecimentos. E, talvez, mais do que isso, como práticas culturais que potencializam processos educativos.

É nesse entrelaçamento entre memória, experiência, cultura e educação que se constitui o interesse por compreender, de forma mais sistemática, no campo da pesquisa educacional, estas práticas. Neste sentido, a questão que funda este processo de pesquisa é: Quais saberes são produzidos, compartilhados e transmitidos por meio das práticas culturais vivenciadas no âmbito do Grupo Kizomba?

Posta a questão, esta pesquisa tem como *locus* de reflexão este grupo, - tempo-espço de produção de conhecimentos, de cultura, de linguagem e de educação – que materializa práticas culturais que dependem do corpo, da oralidade, da convivência, do tempo pedagógico próprio e da transmissão intergeracional.

Neste texto, queremos apresentar este conhecimento produzido no diálogo com sujeitos praticantes destas práticas culturais, com o intuito de contribuir com o pensamento-prática de uma educação como prática social, histórica e coletiva, construída nas relações entre sujeitos, cotidianos, territórios, saberes e memórias (Ghedin/Franco, 2011). Metodologicamente, a orientação teórica deste trabalho tem por base principal os Estudos do Cotidiano (Certeau, 1994; Alves, 2001; Alves, 2003), os Estudos Culturais e Afrodiaspóricos (Hall, 2003; Hall, 2006; Gilroy, 2001) e os Estudos da Educação Popular (Freire, 2019a; Freire, 2019b; Rufino, 2021; Rufino, 2023).

A principal característica que atravessa estes estudos, e que justifica sua escolha como referencial teórico-metodológico deste trabalho, é a busca pela alteridade, pelo *outro* que movimenta o processo de reflexividade (Mendes, 2015; Mendes, 2020). O Cotidiano, a Afrodíaspóra e a Educação Popular são compreendidas aqui como lugares preñhes de relações, conflitos, e diálogo, a partir das/dos quais o conhecimento humano é produzido. Estes lugares são marcados, epistemologicamente, pela presença de enunciações, narrativas que também guardam a potência de tirar os sujeitos do lugar de silenciamento e lhes garantir o lugar das “renovações e dos deslocamentos, consistindo o que emerge dessas narrativas em material rico para a compreensão da rede de significações e sentidos presentes na cultura, na sociedade”

(Passos apud Mendes op. Cit²). Guardadas as devidas proporções, aproximar-me destes estudos, principalmente do Cotidiano e da Afrodiáspora apenas na reta final do Curso de Pedagogia, e como indicação do meu orientador, tanto no processo de orientação do Trabalho de Conclusão de Curso quanto por meio da disciplina História e Cultura Afro que ele ministrou no VIII Período, foi um grande desafio. Não por falta de identificação, pois eu já lia, antes, textos de Luís Rufino, de Antonio Bispo dos Santos e de Paulo Freire, por exemplos. E eu também, como narrado ao longo desta introdução, sou oriunda das experiências populares.

O desafio se deu sobretudo por uma formação acadêmica cuja base político-filosófica não nos proporciona melhor e mais profundamente contato com referenciais teóricos que nos levem ao interesse por perspectivas sociais, culturais e educacionais das alteridades, diferenças inseridas em grupos sociais, raciais, religiosos e políticos. Portanto, eu ainda não tinha conhecimento aprofundado e sistematizado principalmente sobre o Cotidiano e a Afrodiáspora. Dito isto, considero esta monografia como um ponto de partida, um exercício de maior aproximação pessoal destes estudos no diálogo com a educação.

Temos aqui as marcas de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 1994; 2014), desenvolvida por meio de estudos bibliográfico e de campo, articulando observação participante (Angrosino, 2009) e entrevistas semiestruturadas (Severino, 2013; Triviños, 1987). A investigação adota uma perspectiva etnográfica (Geertz, 2008), considerando a inserção da pesquisadora no cotidiano do Grupo Kizomba e a interpretação dos significados produzidos nas experiências vividas.

Orientada pela perspectiva dos cotidianos (Certeau, 1994; Alves, 2003), a pesquisa compreende que os saberes são produzidos nas relações, experiências e práticas construídas no dia a dia. A condição da pesquisadora como integrante do Grupo Kizomba antecede a realização desta pesquisa. Assim, entre março de 2025 e março de 2026, foram produzidos os registros sistemáticos do trabalho de campo, período em que a participação nas atividades do grupo foi acompanhada por um exercício contínuo de observação, reflexão e registro das experiências vividas. Tal inserção possibilitou acompanhar ensaios, oficinas, apresentações e outras atividades desenvolvidas pelo grupo, favorecendo uma compreensão mais próxima dos processos educativos, culturais e identitários construídos em seu cotidiano.

A produção dos dados ocorreu por meio de observações registradas em diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais e entrevistas realizadas com integrantes do grupo. Os participantes foram compreendidos como sujeitos produtores de conhecimento, cujas narrativas

² Op. cit. é a abreviação da expressão latina opus citatum (ou opere citato), que significa "obra citada" e é utilizada para remeter a uma obra já mencionada anteriormente nas notas de referência.

e experiências constituem elementos centrais para a compreensão dos processos educativos, culturais e identitários vivenciados no Grupo Kizomba. Nessa perspectiva, os dados não foram tratados como elementos prontos e objetivos, mas como construções produzidas nas relações estabelecidas entre pesquisadora, sujeitos e contexto investigado.

Este trabalho está organizado em três capítulos além da Introdução e Considerações finais. O primeiro discute a formação das populações e a cultura popular negra no Maranhão, abordando aspectos históricos, identitários e educativos. O segundo apresenta as categorias de Cotidiano e Afrodíaspóra como fundamentos para a compreensão das experiências culturais e formativas analisadas. O terceiro dedica-se ao Grupo Kizomba, contemplando a caracterização do campo de pesquisa, os caminhos metodológicos e a análise dos dados produzidos.

Destaco que parte deste texto científico é escrita em primeira pessoa do singular porque ele busca refletir um pensamento ético produzido no diálogo entre a ciência e a materialidade da vida da pessoa pesquisadora (Pereira apud Mendes, 2015; Mendes, 2020). Com esta forma de escrever, ainda, oponho-me ao modo de produção da ciência positivista que prega um distanciamento, uma neutralidade da pessoa pesquisadora em relação ao seu objeto de estudo (Ghedin; Franco, 2011).

1 NAS TRAMAS DA CULTURA E ANCESTRALIDADE MARANHENSE

“Maranhão sou eu!

Praça de Gonçalves Dias.

Maranhão sou eu!

Eu sou filho da cutia

Maranhão sou eu!

Nasci com coco na mão.

Maranhão sou eu!”

Tambor de Crioula do Mestre Felipe-Maranhão sou eu, (2005)

Primeiro é preciso aquecer os tambores para tocá-los. Seguindo esse simbolismo, torna-se necessário entender os principais conceitos que orientam este estudo para, então, adentrar sua dimensão histórica. Esta pesquisa parte da compreensão das culturas, no plural (Ferreti, 1998), como dimensão formativa essencial na constituição dos sujeitos. Conhecer o sujeito implica reconhecer sua história, aquilo que a compõe, suas práticas e quem as constrói, bem como os contextos em que se inserem.

A percepção da cultura como prática viva, plural e situada no presente permite deslocar o olhar sobre as práticas culturais, reafirmando-as como espaços de protagonismo e criação constante. Nessa perspectiva, Turino (2010) compreende a cultura como um campo dinâmico de produção de sentidos, no qual indivíduos e coletividades constroem formas próprias de expressão, reconhecimento e participação social. Mais do que formas estáticas, essas práticas são mantidas pela astúcia e pelo cuidado dos grupos que as produzem, os quais garantem a continuidade de seus significados mais profundos. Embora existam processos de produção empresarial que tentem codificar ou esvaziar a arte popular por razões históricas, a força da cultura reside justamente em sua capacidade de resistir a essas capturas, mantendo-se indissociável da vida concreta e da identidade daqueles que, ao brincar, produzem conhecimento e território.

2.1 Culturas plurais e a produção social dos sentidos

Conforme José Luiz dos Santos (2006), o termo cultura assume diferentes significados de acordo com os contextos históricos e sociais em que é empregado. Quer dizer, não existe uma única ideia de cultura. Em algumas situações, ele explica, cultura é associada às artes, à

escolarização ou aos meios de comunicação; em outras, refere-se aos modos de vida, às crenças, aos costumes e às formas de organização social dos diferentes grupos humanos. “As várias maneiras de entender o que é cultura derivam de um conjunto comum de preocupações que podemos localizar em duas concepções básicas” (Santos, 2006, p. 2).

A primeira compreende a cultura como o conjunto de aspectos que caracterizam a existência social de um povo, enquanto a segunda enfatiza os conhecimentos, ideias, crenças e valores produzidos coletivamente. Em todo caso, importa-nos perceber que ambas conduzem à uma compreensão de cultura como algo fixo, imutável, que se dá sempre fora das relações cotidianas.

Em contraposição, entendemos aqui a cultura ligada aos processos culturais (Hall, 1997; 2003), quer dizer um movimento ininterrupto de produção da cultura como aquilo que acontece a partir das relações entre diferentes sujeitos “ordinários” (Certeau, 1994), no plano da vida menosprezada pela racionalidade moderna ocidental, mas no qual os usos e as invenções das práticas pelos sujeitos têm o poder de ressignificar a cultura.

Vemos nestes estudos uma valorização das ações/enunciações destes sujeitos, suas práticas de significações que os colocam em diálogo constante garantindo-lhes o caráter humanizador-político-social. Para estes estudos, o processo de significação da realidade concreta e abstrata, cunhado pelos diferentes sujeitos em suas interações mais diversas, é sempre inacabado, está sempre em transformação.

Esta ideia de cultura também aparece na perspectiva da Afrodiáspora. De acordo com Mendes (2015), Paul Gilroy, em seu clássico *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*, “usou a imagem do navio pelo Atlântico para apresentar uma compreensão da cultura como *espaçotempo* de relações entre redes, discursos e histórias (trans)formadas pelas condições das travessias” (2015, p. 47). Ora, a travessia é exatamente a ideia de um espaço de interações/relações entre os mais diversos povos durante a diáspora, a dispersão forçada de populações africanas pelo mundo entre os séculos XVI e XIX.

O professor e pesquisador Júlio César Tavares (2010) analisa que na diáspora africana não apenas corpos foram dispersos pelo mundo. Suas histórias, narrativas, práticas culturais, religiosidades, conhecimentos etc. chegaram/foram especialmente para terras ameríndias na outra margem do Atlântico. Tanto o Atlântico quanto estas terras tornaram-se lugares de encontros/relações entre saberes/culturas africanos/as, saberes/culturas ameríndios/as e saberes/culturas europeus/eias. Lugares de socialização e de negociação cultural a partir das quais a cultura foi sendo o tempo todo ressignificada com a importante participação destes sujeitos.

A partir deste panorama nos cabe problematizar as formas pelas quais determinadas práticas culturais passam a ser valorizadas em detrimento de outras. Conforme Antônio Augusto Arantes (1987), as noções de cultura, culturas e cultura popular não são neutras, mas historicamente construídas e atravessadas por relações de poder que definem o que pode ou não ser reconhecido como cultura legítima.

Destacamos a compreensão de cultura, em determinados contextos, como atributo da elite, associada ao que é considerado culto, refinado e socialmente valorizado. Em contrapartida, as práticas oriundas das camadas populares foram, por muito tempo, interpretadas como expressões inferiores, vinculadas ao passado, ao atraso ou ao que é considerado deselegante, especialmente quando avaliadas sob o olhar das classes dominantes.

Entretanto, esse mesmo olhar hegemônico pode, em determinados momentos, ressignificar tais práticas, em uma relação de poder, elevando-as à condição de símbolo nacional, evidenciando o caráter seletivo e político da legitimação cultural. Disso decorre um paradoxo central na formação da identidade nacional: embora as expressões populares sejam historicamente desvalorizadas pelas elites, são justamente esses fragmentos e coisas populares que o poder hegemônico captura para tentar expressar a alma e a identidade de um país. Nesse sentido, torna-se fundamental “pensar a cultura no plural e no tempo presente” (Arantes, 1987, p.22), não como algo cristalizado, mas como um processo dinâmico, vivido e constantemente recriado pelos sujeitos em suas experiências cotidianas.

Ao ser deslocada de seu contexto social para se tornar produto, a cultura popular enfrenta o risco de virar uma “coisa” (Arantes, 1987, p. 14), em que os seus elementos são fragmentados para o consumo e esvaziados de sentido. No âmbito da cultura popular, compreendemos que esta não se reduz a um conjunto fixo de tradições, mas constitui um campo de práticas vivas, presentes no cotidiano dos sujeitos. Trata-se de práticas que se expressam nos ritos, nas festas, nas religiosidades, nos gestos, nas palavras e nos modos de vida, sendo, portanto, dimensões constitutivas da identidade social.

Frente a essa lógica, Ferreira Gullar (2002) aponta que a força de determinados grupos e práticas reside justamente na consciência de que a prática cultural não é um objeto estático, mas um instrumento de transformação social. Como destaca o autor, “o que define a cultura popular [...] é a consciência de que a cultura tanto pode ser instrumento de conservação como de transformação social” (Gullar, 2002, p. 83). Nessa mesma direção, Turino (2010) defende que as práticas culturais fortalecem a autonomia e o protagonismo sociocultural dos grupos, possibilitando que comunidades historicamente invisibilizadas produzam suas próprias formas de expressão e representação. Para o autor, os grupos sociais necessitam reconhecer-se em suas

produções simbólicas e culturais, pois é nesse processo de autorrepresentação que afirmam suas identidades, memórias e modos de existência.

Essa dimensão política e transformadora permite ressignificar o próprio conceito de folclore, compreendendo-o não como um apanhado de curiosidades exóticas. Ao analisar o percurso histórico do conceito, observa-se que o folclore foi, durante longo período, interpretado sob perspectivas que o reduziram a um conjunto de expressões decorativas, desprovidas de densidade social e política.

Essa redução contribuiu para a construção de uma visão limitada dessas práticas, frequentemente associadas a um passado e desvinculadas das dinâmicas sociais contemporâneas. Contrariando essa visão, Edison Carneiro (2008, p. 4) traz que “o folclore é algo vivo também. Ele planta suas raízes no passado imemorial da humanidade e se projeta com a voz do presente no futuro.”, uma forma de conhecimento produzida pelo povo para organizar sua existência e sua resistência.

Para Carneiro (2008), a vitalidade dessa voz do presente depende intrinsecamente da continuidade geracional. O autor defende que, para que a cultura popular e o folclore existam plenamente, as crianças precisam não apenas observá-los, mas vê-los e vivê-los como parte integrante de sua realidade. Essa perspectiva fundamenta projetos de recuperação de folguedos que buscam devolver às comunidades e aos mestres o protagonismo sobre suas próprias práticas garantindo que o saber circule entre os mais novos e afirme identidades e resistência comunitária.

Essa perspectiva permite compreender que, embora determinadas formas culturais apresentem permanências, seus significados não permanecem fixos. Ao contrário, são continuamente atualizados de acordo com as transformações sociais. Além disso, o folclore insere-se em um campo de tensões, no qual diferentes forças sociais disputam sua definição, seus usos e seus significados.

A atuação do Estado e de outras instâncias institucionais não pode ser ignorada, uma vez que, historicamente, tais agentes ora buscaram controlar essas práticas, ora contribuíram para sua institucionalização, segundo Arantes (1987, p. 19) transforma-o em “produção empresarial da arte popular [...]”. Ainda assim, sua vitalidade reside na capacidade de escapar a esses enquadramentos.

Torna-se necessário distinguir, ainda que de forma crítica, os conceitos de folclore e cultura popular. Como aponta Sérgio Ferretti (1998), essas categorias não são equivalentes, embora frequentemente sejam utilizadas como sinônimos. Para alguns autores, o folclore constitui uma expressão da cultura popular; para outros, a própria noção de cultura popular só

pode ser compreendida em relação à existência de uma cultura dominante, estabelecendo relações de tensão e circularidade entre diferentes formas culturais.

Apesar das indefinições conceituais, Ferretti (1998, p. 21) argumenta que “cultura popular é um conceito mais dinâmico do que folclore”. Enquanto o folclore foi historicamente associado a perspectivas mais classificatórias das tradições populares, a noção de cultura popular permite compreender as práticas culturais em seu caráter histórico, relacional e em constante transformação. Nessa perspectiva, as práticas culturais populares podem ser entendidas como espaços de produção e transmissão de saberes, identidades e formas de resistência construídas no cotidiano dos grupos sociais.

Ao defender que a produção do conhecimento não se restringe aos espaços acadêmicos ou científicos, a pedagoga Nilma Lino Gomes (2017), traz que os sujeitos produzem saberes a partir de suas experiências concretas no mundo, sendo a prática social um importante espaço de elaboração de conhecimentos. "O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo" (Gomes, 2017, p. 58).

No cenário maranhense, esse mergulho no mundo e essa produção de saberes foram historicamente protagonizados pelas populações africanas e afrodescendentes. Diante do trauma da escravização e das permanentes desigualdades sociais, as comunidades negras fizeram de suas práticas culturais, como o Tambor de Crioula³ e o Bumba meu Boi⁴, autênticos quilombos de resistência, recriação cultural e afirmação identitária.

A cultura popular, portanto, ultrapassa o campo da mera expressão artística ou do entretenimento decorativo para configurar-se como prática crítica de desalienação, sobrevivência e transformação social. Essa tomada de posição e o reconhecimento das contradições da realidade brasileira encontram no Maranhão um terreno de análise privilegiado, onde a força criativa do negro fincou raízes profundas apesar das tentativas históricas de apagamento.

2.2 Formação histórica do Maranhão e relações étnico-raciais

No Estado do Maranhão, as expressões culturais evidenciam, de maneira significativa, as tensões entre vivência, tradição, resistência e, por outro lado, sua apropriação e

³ Expressão cultural afro-brasileira tradicional do Maranhão que envolve canto, dança circular e percussão de tambores, frequentemente associada à devoção a São Benedito.

⁴ Prática cultural popular de grande relevância no Maranhão, caracterizada pela articulação entre música, dança, teatro, religiosidade e artesanato, organizada em torno da narrativa da morte e ressurreição de um boi. IPHAN (2021)

reconfiguração por instâncias externas. As práticas não podem ser compreendidas apenas como heranças do passado, pois pensar a cultura popular maranhense implica reconhecê-la como um campo dinâmico, no qual coexistem processos de resistência e de transformação, bem como disputas em torno de seus significados, usos e formas de visibilidade.

Nessa perspectiva, tanto a cultura popular quanto a identidade regional não são dados naturais, mas construções históricas produzidas em meio a conflitos, negociações e disputas simbólicas. As identidades culturais não são essências fixas, mas processos de identificação em constante transformação, conforme Stuart Hall (2006, p. 13) a identidade é uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente conforme as formas de representação cultural.

Ao analisar a dinâmica de formação do território maranhense, Mathias Assunção (2015) evidencia que a construção da sociedade local perpassou por processos complexos de ocupação e disputas que envolveram, inicialmente, as populações indígenas, a incursão francesa e a posterior consolidação do domínio colonial português. Esse movimento histórico não se limitou à delimitação geográfica, mas impôs valores eurocêntricos que configuraram um cenário de aculturação e profundas assimetrias de poder. Historicamente, o Maranhão configurou-se como um dos estados brasileiros que recebeu o maior contingente de populações escravizadas, agregando uma expressiva multiplicidade de povos, culturas, crenças e línguas (Perini, 2022). Indivíduos oriundos de distintas regiões africanas foram compulsoriamente forçados à convivência e ao labor conjunto do regime escravista, sendo instados a reelaborar suas identidades e a constituir uma nova consciência no território de acolhida.

Segundo os dados da Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão (SECMA) o território maranhense consolidou-se como o “quarto maior recebedor de escravos em todo o território brasileiro no século XVIII e, deste modo, uma sociedade escravista agrícola tardia” (SECMA, 2014, p. 38).

Essa engrenagem socioeconômica, conforme aponta Josenildo Pereira (2006), esteve assentada entre os séculos XVII e o início do XIX na agricultura mercantil de exportação, gerando expressivas riquezas para a metrópole por meio da produção de artigos primários exportáveis, com proeminência para o algodão e o arroz e, a partir de 1840, para o açúcar. Desse modo, a partir da consolidação da colonização portuguesa e da expansão dessas atividades econômicas, milhares de africanos foram integrados de forma sistemática ao circuito atlântico do tráfico negreiro, tornando a província uma das regiões de maior presença negra no Brasil colonial.

Assunção (2015) discute que a mão de obra escravizada, amplamente utilizada nas lavouras, nos portos, nos serviços urbanos e nas atividades domésticas, funcionou como o pilar

de sustentação da ordem colonial e produziu impactos profundos na organização social. Como resultado, gerou-se uma configuração demográfica marcadamente negra e afrodescendente, cujas contribuições e saberes tecidos no cotidiano foram decisivos para a constituição histórica, social e cultural do território maranhense.

Nesse cenário de enfrentamento, “os primeiros quilombos surgiram no século XVIII, mais, posteriormente, tornaram-se um fenômeno endêmico ainda na primeira metade do século XIX” (SECMA, 2014, p. 39). Essas e outras formas de organização coletiva funcionaram não apenas como refúgios geográficos, mas como autênticos territórios de reconstrução da vida social, da memória e dos conhecimentos ancestrais (Gomes, 2005; Nascimento, 1985).

Entretanto, a história dessas populações não pode ser compreendida apenas sob a ótica da violência e da submissão. Mesmo diante das imposições do sistema, homens e mulheres negros desenvolveram táticas plurais de resistência, preservando e ressignificando práticas culturais, religiosas e comunitárias essenciais para a manutenção de seus vínculos identitários e para a conquista de espaços de autonomia.

A noção de quilombagem, conforme discutida por Clóvis Moura (1981), permite compreender essas experiências como processos contínuos de resistência coletiva, nos quais a população negra se afirmava como sujeito histórico diante da violência da escravidão.

Mas o escravo não era apenas *coisa*, de acordo com as leis do tempo. Se assim fosse não haveria outra dinâmica social durante o regime escravista além daquela que as outras classes e camadas imprimiram. O escravo, no entanto, se, de um lado, era apenas *coisa*, do outro lado era *ser*. Por mais desumana que fosse a escravidão, ele não perdia, pelo menos totalmente, a sua interioridade humana. E isto era suficiente para que, ao querer negar-se como escravo, criasse movimentos e atitudes de negação ao sistema. (Moura, 1981, p. 8).

No contexto maranhense, essas atitudes de negação e criação cultural foram fundamentais para a formação de uma cultura popular profundamente marcada por matrizes africanas, que se expressam até hoje em práticas religiosas, festivas e comunitárias. Longe de se consolidarem como testemunhos mudos da história, os sujeitos negros do território maranhense produziram formas alternativas de existência. Assunção (2016) aborda que as lutas negras no Maranhão encontram uma de suas expressões mais significativas na trajetória de Negro Cosme Bento das Chagas, importante liderança da Balaiada. Reconhecido como símbolo da resistência negra, Cosme organizou milhares de pessoas escravizadas e libertas em torno da luta por liberdade e melhores condições de vida, tornando-se uma das figuras mais relevantes da história popular maranhense.

A presença africana e afrodescendente deixou marcas profundas na constituição da

cultura popular maranhense. Gomes (2017) identifica a produção de saberes identitários, políticos e estético-corpóreos, construídos historicamente nos processos de resistência, organização coletiva e afirmação cultural das comunidades negras. Diversas práticas culturais, religiosas e festivas existentes no estado resultam de processos de recriação cultural desenvolvidos por populações negras ao longo dos séculos.

Essas contribuições podem ser observadas em expressões como o Tambor de Crioula, o Tambor de Mina, o Cacuriá, o Bumba Meu Boi e outras práticas que articulam memória, ancestralidade, sociabilidade e produção de conhecimentos. A formação social maranhense se deu a partir de relações assimétricas de poder, nas quais culturas originárias foram tensionadas e ressignificadas. No século XIX, sob o ideal civilizatório, instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) desempenharam um papel central na manutenção da hegemonia branca. Embora o Instituto reconhecesse a formação do país a partir de três matrizes (branca, negra e indígena), ele reafirmava a superioridade do elemento europeu, relegando as práticas populares ao status de práticas bárbaras e incivilizadas (Barros, 2010). Sob essa lógica, os agentes dessas práticas, o povo, eram lidos como perturbadores da ordem pública por serem desprovidos de renda e status social.

De fato, uma narrativa da história dos homens e mulheres pobres e negros e de suas produções culturais e cognoscitivas no Maranhão não deveria escamotear ou esquecer que, por um longo período, diversos daqueles sujeitos foram perseguidos e presos por estarem envolvidos com tambores, bumbas e outras práticas vistas como bárbaras e sinais do atraso da região. (Barros, 2010, p.192)

Entretanto, a imposição desses padrões civilizatórios não foi absoluta. Se por um lado as instituições oficiais tentavam enquadrar a cultura popular no campo da barbárie, por outro, os sujeitos populares operavam movimentos de contraponto, mantendo vivas as suas matrizes através de negociações e adaptações criativas. É sob essa ótica de resistência e sobrevivência cultural que se compreende a análise de Assunção (2015), que enxerga a cultura popular maranhense como resultado de processos de integração e sincretismo entre matrizes indígenas, africanas e europeias. Não se tratando de uma simples soma de influências, mas de uma dinâmica complexa de reelaboração cultural.

Essa complexidade é o que Lélia Gonzalez (1988, p. 75) define como “Amefricanidade”. O conceito de amefricanidade está profundamente entrelaçado às experiências do povo negro nas Américas e, por sua própria natureza político-epistêmica, denuncia o modo colonial que persiste no campo educacional brasileiro. A experiência histórica de negros e indígenas nas

Américas criou uma forma de resistência cultural que transborda no cotidiano, nas festas e na linguagem.

Quanto a nós, negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos, enquanto descendentes de africanos, se permanecemos prisioneiros, "cativos de uma linguagem racista"? Por isso mesmo, em contraposição aos termos supracitados, eu proponho o de amefricanos ("*Amefricans*") para designar a todos nós (Gonzalez, 1988, p. 76).

No Maranhão, a Amefricanidade se mostra na capacidade das comunidades de manterem vivas suas tecnologias de existência e seus ritos, mesmo sob a pressão dos modelos hegemônicos. Essa pluralidade cultural, contudo, não foi historicamente reconhecida de forma positiva. Ao contrário, conforme demonstram Assunção (2015) e Barros (2010), as práticas culturais associadas às populações negras e indígenas foram, durante longos períodos, alvo de repressão e estigmatização.

Esse processo de deslegitimação não atingiu apenas as práticas culturais, mas também os sujeitos que as produziam. Práticas como os batuques e a pajelança eram frequentemente proibidas pelas autoridades, revelando tentativas de disciplinamento das expressões populares e de imposição de padrões culturais considerados legítimos pelas elites. Contudo, essa tentativa de disciplinamento não resultou em silenciamento, mas na ativação de táticas de resistência cotidianas.

Em complemento a esse cenário histórico de disputas e seletividades culturais, Barros (2010) aprofunda a análise ao discutir a construção da identidade maranhense ao longo do século XX, demonstrando que a associação positiva entre cultura popular e identidade regional é relativamente recente, sendo resultado de transformações históricas específicas. A identidade maranhense era construída a partir de referenciais eurocêtricos, valorizando-se elementos ligados à herança europeia e letrada, como na consagração de São Luís como a "Atenas Brasileira".

Essa transição simbólica, como aponta Barros (2010), foi uma necessidade política estratégica. Com o advento da República, o Maranhão precisava forjar uma identidade que o destacasse nacionalmente; entretanto, foi apenas a partir das décadas de 1930 e 1940 que esse quadro começou a se transformar efetivamente. Nesse período, ocorre uma reconfiguração das representações sobre o Maranhão, impulsionada por mudanças no cenário nacional, como a valorização da mestiçagem e o fortalecimento de discursos sobre a cultura popular e o nacionalismo. Assim, práticas antes marginalizadas passam a ser reinterpretadas como símbolos da identidade regional, e práticas antes tidas como incivilizadas passam a ser reconhecidas como "tradição da terra maranhense, exemplo único no Brasil" (Barros, 2010, p. 202).

A incorporação da cultura popular aos discursos identitários não significou, todavia, a superação das desigualdades, mas sim sua reconfiguração em novos termos. As transformações históricas e simbólicas que atravessam a cultura popular maranhense não podem ser compreendidas sem considerar as relações étnico-raciais que estruturam a sociedade.

Sobre essa tensão, Munanga (2005) ressalta que o projeto de nação brasileira muitas vezes utilizou a ideia de mestiçagem não para celebrar a diversidade, mas para camuflar o racismo e promover um branqueamento simbólico. As relações raciais no Brasil foram historicamente estruturadas de modo a hierarquizar os sujeitos e seus saberes, funcionando como mecanismo de apagamento. Os saberes de matriz africana e indígena eram tolerados apenas enquanto curiosidade cultural ou expressão folclórica, mas deslegitimados como conhecimento real e científico.

Segundo Gomes (2017), uma das formas de produção da não existência dos saberes negros ocorre justamente por meio dessa folclorização e da exotização de seus corpos e de suas práticas. Conforme adverte a autora, “A não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação” (Gomes, 2017, p. 79).

Ao discutir a produção dos saberes negros na sociedade brasileira face a esse apagamento, Gomes (2017) argumenta que a população negra não apenas produziu formas de resistência à opressão racial, mas também construiu conhecimentos, valores, práticas culturais e formas próprias de interpretar o mundo. Nessa perspectiva, os saberes produzidos pelas comunidades negras ultrapassam a condição de herança cultural estática, constituindo formas legítimas de saber que desafiam as hierarquias historicamente estabelecidas entre os saberes considerados eruditos e aqueles produzidos nas experiências coletivas das populações afro-brasileiras.

Ao defender que a produção do conhecimento não se restringe aos espaços acadêmicos ou científicos institucionais, a pedagoga pontua que a prática social é o espaço primordial de elaboração de saberes: “O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo” (Gomes, 2017, p. 58). A partir dessas contribuições, torna-se possível compreender que a cultura popular, em específico a do Maranhão, não é apenas expressão estética, mas espaço de produção de conhecimento situado, atravessado por experiências raciais, históricas e sociais.

Historicamente, observa-se que essa valorização da cultura popular maranhense tornou-se, nos anos 1960, um objeto de discussão sobre a “alma nacional”. Barros (2015) aponta que, no Maranhão, governos como o de José Sarney buscaram outorgar ao povo uma cultura

legitimada pelo Estado. Esse processo culminou, na década de 1980, na vinculação direta entre folclore e turismo.

O Estado passou a administrar calendários e a deslocar datas de festejos tradicionais para o mês de junho visando a atração mercadológica. Essa perspectiva de espetacularização e mercantilização dialoga com Assunção (2015) e Arantes (1987), ao reforçar que a cultura popular não é homogênea, mas um campo de relações atravessado por dinâmicas de dominação e de contraponto. A identidade maranhense constitui-se, portanto, como uma construção histórica situada, atravessada por disputas simbólicas.

Essas disputas em torno da cultura popular não se restringem ao campo simbólico ou histórico, mas se desdobram também em práticas formativas que atravessam o cotidiano. Nesse sentido, ao compreender a cultura como espaço de produção de saberes, torna-se possível reconhecer que ela também constitui um campo educativo.

2.3 Educação popular e práticas educativas

Nessa perspectiva, compreender a educação implica reconhecê-la para além de sua institucionalização, como prática constitutiva da vida social, presente em diferentes culturas e modos de existência. Trata-se de uma dimensão que não se limita ao espaço escolar, mas se expressa nas múltiplas formas pelas quais os sujeitos aprendem e produzem. Como afirma o pedagogo Luiz Rufino (2021, p. 15), ao problematizar essa amplitude da experiência educativa:

A educação, fenômeno comum às mais diferentes culturas e sociedades, existe naqueles que aprendem as coisas do mundo interagindo com os mais diversos métodos de se inscrever vida: plantas, professoras, bibliotecas que residem em caroços, algo que se dá com as marés, ensinadas e sopradas em pé de vento, entre tantos outros modos de fazer. A educação se descaracteriza como tal não pela multiplicidade de formas, mas pela redução da mesma a uma única coisa que está a serviço de uma política de dominação.

Para Rufino (2021, p. 14), as dinâmicas formativas dizem respeito a “práticas cotidianas; pertencimentos coletivos; fortalecimento comunitário; ética responsiva; aprendizagens; e circulação de conhecimentos” capazes de vitalizar os seres que cruzam as violências coloniais. Sob essa ótica, o autor defende que esses processos não podem gerar conformidade ou alimentar devaneios universalistas, muito menos se atrelar a um ideal civilizatório pautado em uma única lógica.

Essa postura de enfrentamento aos reducionismos pedagógicos dialoga diretamente com bell hooks (2013), que compreende a educação como prática de liberdade, defendendo

processos educativos fundamentados na participação, na escuta e na valorização das experiências dos sujeitos. Para a autora, aprender não se restringe à mera aquisição de conteúdos funcionais, mas envolve processos profundos de construção identitária, pertencimento e transformação social. Sob essa ótica, as dinâmicas formativas extrapolam as fronteiras da sala de aula, sendo tecidas nos espaços comunitários, culturais e coletivos onde os sujeitos compartilham vivências e constroem sentidos para as suas existências.

Nessa mesma direção, ao discutir a educação popular, Carlos Rodrigues Brandão (2006) amplia a concepção do ato educativo, situando-o no âmago da cultura e das práticas sociais. Para o autor, não é possível reduzir a educação a um campo estritamente técnico ou profissionalizante voltado apenas à explicação de sistemas fechados. Torna-se necessário compreendê-la em seu contexto cotidiano, no interior de sua morada, isto é, nos códigos, signos, práticas de produção e nas múltiplas formas de saber que atravessam a vida social. Pensar a educação popular, nesse sentido, exige revisar o próprio conceito de educação.

Ao traçar um percurso histórico sobre o saber e a formação humana, Brandão (2006) evidencia que a cultura se constitui por meio de símbolos e palavras, configurando o conhecimento como um processo de circulação social. Desde os primórdios, os seres humanos organizaram-se em coletividades, bandos, hordas, famílias, clãs, aldeias e tribos, construindo relações entre si, com a natureza e com os objetos, sendo a cultura o produto direto dessas interações. Ensinar e aprender são, portanto, práticas inerentes à própria condição humana, constituindo o primeiro sentido da educação e da educação popular.

Ao refletir sobre essas dinâmicas, Brandão (2006) ressalta que se aprende na família, na comunidade, nas festas, nos rituais, no trabalho e nas diferentes formas de convivência social. Ali está a educação e o povo, permeando organicamente os espaços em que a cultura é produzida, compartilhada e recriada. Durante grande parte da história humana, tais práticas estiveram imersas nas atividades presentes em diferentes formas de organização social, onde os mais velhos ensinam e os mais jovens aprendem por meio da observação, repetição e participação ativa. Aprender significa participar de formas de vida que produzem sentidos e modos de existir.

Contra a visão utilitarista e a coisificação da existência promovidas pela modernidade capitalista, a educação deve se firmar como uma prática solidária e comprometida com a dignidade, com a diversidade e com a continuidade dos saberes. Esse horizonte teórico conecta-se umbilicalmente ao pensamento de Paulo Freire (2019), que afirma a educação como prática radical da vida e como tarefa inadiável de recuperação da humanidade espoliada.

Para Freire (1989), o jogo da educação demanda dos sujeitos não apenas a leitura da

palavra escrita, mas, de maneira antecedente e indissociável, a “leitura do mundo” (Freire, 1982, p.9) Qualquer análise crítica sobre os processos formativos deve considerar a presença contínua da cultura popular como uma prática educativa, histórica e coletiva, capaz de formar sujeitos, preservar saberes e fortalecer identidades.

No âmbito das relações étnico-raciais, Petronilha Silva (2007) destaca a importância do reconhecimento dos saberes produzidos pelas populações afro-brasileiras como parte constitutiva e originária dos processos educativos nacionais. A autora argumenta que a valorização das heranças culturais africanas e afro-brasileiras contribui decisivamente para o fortalecimento das identidades, para o enfrentamento prático das desigualdades raciais e para a ampliação das próprias formas de compreender a produção de conhecimentos no país. Sob essa perspectiva, as práticas da cultura popular deixam de ser vistas como mero entretenimento e passam a ser entendidas como espaços privilegiados de transmissão de memórias, ancestralidades e aprendizagens coletivas.

Ancorada nessa mesma direção, ao discutir os processos educativos gerados pelas populações negras, Gomes (2017) destaca que os conhecimentos construídos nos espaços comunitários, culturais e associativos constituem formas legítimas de produção de saberes. Reconhecer esses conhecimentos implica alargar a compreensão de educação para além dos limites escolares, valorizando experiências formativas historicamente produzidas por sujeitos que sofreram tentativas coloniais de silenciamento.

Para a autora, “o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais e políticas” (Gomes, 2017, p. 59), tais conhecimentos não podem ser compreendidos como formas secundárias de saber, uma vez que constituem produções históricas elaboradas nas experiências coletivas e nas lutas por emancipação. Nas práticas culturais populares, a transmissão desses saberes ocorre, em grande medida, por meio da oralidade e da ancestralidade. Histórias, cantos, rezas, ritmos, gestos e modos de fazer são compartilhados entre as gerações, constituindo processos educativos que não dependem da chancela do registro escrito para existir. Nesses contextos, aprender envolve a capacidade de escutar, observar, participar e conviver, transformando a memória coletiva em elemento fundamental para a continuidade comunitária.

A ancestralidade, nesse sentido, não se refere a um passado estático, mas à presença contínua e viva daqueles que fincaram os fundamentos para as experiências culturais partilhadas no presente e conforme aponta Gonzalez (2021, p. 5), “nossas práticas culturais e espirituais são, elas mesmas, formas de educação ancestral que sobreviveram ao genocídio colonial e precisam ser reconhecidas como saberes legítimos”. Essa sobrevivência não é passiva; ela se

organiza como proposta pedagógica contra hegemônica.

Portanto, as práticas culturais populares no maranhão, longe de serem resquícios folclóricos, constituem processos educativos dinâmicos, enraizados na experiência coletiva e continuamente recriados no cotidiano das comunidades. As práticas populares convertem-se em autênticos territórios educativos, nos quais memória, identidade, ancestralidade e experiência coletiva revelam-se dimensões indissociáveis da vida social, evidenciando a potência formativa da cultura na construção de sujeitos e na transmissão de saberes historicamente produzidos.

3 AFRODIÁSPORA, CORPO E PRÁTICAS DO COTIDIANO

*“A matraca e pandeiro
 É quem faz tremer o chão
 Esta herança foi deixada por nossos avós
 Hoje cultivada por nós
 Pra compor tua história, Maranhão.”*
Bumba Meu Boi de Maracanã - Maranhão Meu Tesouro, Meu Torrão. (2006)

O presente capítulo tem por objetivo fundamentar as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas que sustentam a compreensão das práticas culturais populares enquanto tempos-espacos genuinamente educativos. Para além dos limites rígidos da pedagogia institucionalizada e escolar, a investigação dos processos formativos que ocorrem nos terreiros, quintais e coletivos culturais exige um instrumental categorial denso, capaz de dialogar com a complexidade da história e da vida cotidiana das populações subalternizadas. Entende-se que as práticas da cultura tradicional não são meros objetos de contemplação estética ou produtos para o consumo turístico, mas sim complexos sistemas de produção, circulação e partilha de conhecimentos que desafiam as lógicas eurocêtricas de ensino.

Desse modo, estrutura-se aqui um panorama conceitual articulado em quatro eixos interdependentes que guiarão a leitura: a centralidade da experiência, do corpo e da memória nas dinâmicas da afrodiaspora; as astúcias cotidianas traduzidas em táticas de resistência face às pressões hegemônicas de apagamento; a ressignificação do espaço geográfico por meio da noção de território usado; e, por fim, a validação das redes de saberes, da ancestralidade e da oralidade no âmbito da educação popular.

3.1 Afrodiaspora, corpo e memória: fundamentos teóricos e experiências negras

Ao compreender a experiência como aquilo que nos atravessa, nos interpela e nos transforma, o filósofo Jorge Larrosa Bondía (2019) contribui de alguma forma importante para pensarmos os processos formativos presentes nas práticas culturais afro-diaspóricas. Para o autor, aprender por meio da experiência vai além de receber informações ou cumprir tarefas; trata-se de atribuir significado ao que se vive e de ser transformado por essas vivências. Aprender, na perspectiva da experiência, envolve deixar-se afetar pelas vivências, produzindo sentidos singulares sobre si, o outro e o mundo que nos cerca.

Larrosa (2002) traz a reflexão de que essa transformação do sujeito da experiência não

se define por ações puramente intencionais, controladas ou programadas por um currículo formal. Ao contrário, demanda a paciência da autorreflexão e a abertura para o inesperado, pois “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua disponibilidade e por sua abertura” (Larrosa, 2002, p. 24). Essa passividade larrosiana não deve ser interpretada como incapacidade de agir, submissão ou anestesia diante da realidade; significa, em termos epistemológicos, ser um receptáculo disposto a acolher as adversidades, as dores e os afetos de ser interpelado e derrubado pela vida, desenvolvendo a sua força e a sua resiliência justamente na produção de um saber que emerge dessas frestas existenciais.

Conforme pontua Larrosa (2002), o sentido de experiência está intimamente ligado ao que nos toca e nos mobiliza. É esse movimento de ser afetado pelo vivido que gera deslocamentos e transformações profundas no sujeito. Nas dobras das opressões históricas provocadas pelo colonialismo e pelo racismo estrutural, foram precisamente essas experiências partilhadas, muitas vezes dolorosas, que moldaram as respostas existenciais, estéticas e políticas das populações negras ao longo dos séculos.

Antes de tratar especificamente da afrodíaspóra, é importante compreender a noção de diáspóra como um fenômeno histórico marcado pelo deslocamento de populações para além de seus territórios de origem, produzindo processos de dispersão, reconstrução identitária e manutenção de vínculos culturais. Para Hall (2003), a diáspóra não se restringe ao deslocamento físico dos sujeitos, mas envolve a construção contínua de identidades e pertencimentos em diferentes contextos históricos e territoriais. Mais do que um movimento geográfico, a diáspóra constitui um processo marcado pela produção de memórias, pela preservação de referências culturais e pela elaboração de formas de resistência que atravessam fronteiras e gerações.

Ao discutir a diáspóra africana, Tavares (2010) destaca que o termo foi inicialmente associado à experiência do povo judeu, sendo posteriormente apropriado para compreender os deslocamentos históricos de outros grupos. Segundo o autor:

A palavra diáspóra foi tomada por empréstimo da experiência da comunidade Judaica [...] assim, também como os judeus, os descendentes de africanos espalharam-se pelo mundo. Com tudo marcante diferença encontra-se no fato de que estes o fizeram, sobretudo, de modo compulsório e como resultado da escravidão. Uma vez instalados em quaisquer dos continentes, por mais que as tradições fossem represadas ou aniquiladas, os descendentes de africanos davam início a um processo de criação, invenção e re-criação da memória cultural dos laços mínimos de identidade, cooperação e solidariedade. (Tavares, 2010, p. 80).

Quando situada nas experiências históricas dos povos do continente africanos e de seus

descendentes, a diáspora assume contornos específicos, dando origem ao conceito de afrodiáspora. Esse conceito permite compreender não apenas os deslocamentos forçados decorrentes da escravização, mas também os processos de recriação cultural, preservação de memórias, reinvenção de saberes e construção de identidades negras em diferentes contextos sociais e territoriais. A diáspora deixa de representar apenas a dispersão geográfica ou a perda de uma terra natal para afirmar-se como a produção contínua de novas identidades, saberes e formas coletivas de existência política e espiritual.

Para o Hall (2003), as identidades diaspóricas são construídas por meio de processos contínuos de transformação e diferenciação, marcados pelas memórias, pelos deslocamentos e pelas complexas relações culturais estabelecidas ao longo do tempo. Na visão do autor, a identidade cultural não é uma essência fixa, imutável ou congelada no passado, mas sim um posicionamento histórico constante.

Nessa dinâmica, a memória assume um papel fundamental, operando não como uma simples lembrança nostálgica ou passiva do que já passou, mas como um elemento ativo, vivo e pulsante na produção de novos pertencimentos e na constituição das experiências coletivas contemporâneas. Essa identidade em constante movimento encontra abrigo nas dobras do cotidiano, onde o passado é reatualizado e ressignificado para fazer frente às urgências e opressões do presente.

A dinâmica da memória na afrodiáspora, contudo, precisa ser compreendida como um autêntico campo de disputas políticas e pedagógicas. Conforme as formulações de Michael Pollak (1992), existe uma tensão permanente entre a chamada memória oficial, produzida pelas instituições hegemônicas e pelo Estado, e as memórias coletivas construídas por grupos socialmente marginalizados. Essas memórias preservam experiências, traumas, saberes e formas de resistência que frequentemente permanecem silenciadas pelas narrativas dominantes.

Nessa perspectiva, Pollak (1992, p. 201) destaca que a memória é constituída não apenas pelos acontecimentos vividos diretamente pelos sujeitos, mas também por experiências compartilhadas coletivamente, pelos acontecimentos “vividos por tabela” e por aquilo que denomina uma espécie de “memória herdada”, transmitida entre gerações por meio dos processos de socialização histórica e cultural. Assim, determinados acontecimentos podem marcar profundamente um grupo social, sendo incorporados à memória coletiva mesmo por indivíduos que não os vivenciaram diretamente.

Essa compreensão dialoga com Halbwachs (2006), para quem a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, construído nas relações entre os sujeitos e permanentemente submetido a transformações, deslocamentos e ressignificações. A memória

não se conserva de forma estática, mas é continuamente reconstruída pelos grupos sociais a partir das necessidades e experiências do presente.

Na experiência afrodiáspórica, essas memórias coletivas funcionam como espaços de preservação, resistência e continuidade histórica. O silenciamento imposto pelas narrativas oficiais sobre a agência dos povos africanos e afrodescendentes é constantemente confrontado por meio da oralidade, dos rituais, das práticas culturais e das práticas comunitárias. A memória torna-se, assim, uma condição de sobrevivência identitária e um instrumento educativo fundamental para a transmissão de saberes, valores e pertencimentos entre gerações.

As populações negras construíram, assim, ao longo da diáspora, estratégias sofisticadas de preservação cultural e de afirmação que garantiram a continuidade e a reatualização de referências africanas em diferentes contextos sociais. Essas experiências demonstram que a cultura negra nunca permaneceu estática; ela foi e continua sendo continuamente recriada a partir das condições históricas reais vivenciadas pelos sujeitos afrodescendentes nas Américas.

O corpo ocupa um lugar absolutamente central e insubstituível nesse processo de transmissão e reinvenção. Ao discutir os saberes estético-corpóreos, Gomes (2017) argumenta que o corpo negro constitui um importante território de produção de conhecimento, memória e resistência política. A dança, os penteados, as formas de vestir, o gestual, as expressões artísticas e as estéticas negras deixam de ser meros adornos e tornam-se mecanismos fundamentais de afirmação identitária e de construção de um corpo emancipado.

Conforme conceitua a autora, o "corpo emancipado" manifesta-se plenamente quando os sujeitos negros ocupam o espaço público afirmando suas estéticas, suas formas de expressão e seus modos de existir, recusando-se veementemente a submeterem-se aos processos históricos de exotização, subalternização ou folclorização mercantil (Gomes, 2017, p. 97). É por meio deste corpo físico, político e espiritual que são transmitidos saberes, valores éticos, rituais sagrados, linguagens não verbais e formas de resistência que atravessam gerações.

Dançar, cantar, tocar instrumentos, celebrar festas e participar de práticas culturais tradicionais são práticas corporais que atualizam as memórias ancestrais e fortalecem os vínculos comunitários cotidianos. Como destaca a Gonzalez (2020), a experiência negra na América Latina produziu formas específicas de organização cultural, linguística e política que desafiam o eurocentrismo em sua Amefricanidade.

No cenário do Maranhão, essas experiências afrodiáspóricas encontram uma expressão visceral em diferentes práticas culturais, religiosas e festivas, que constituem autênticos espaços de preservação, reinvenção e transmissão de saberes. Assim, o corpo, a memória coletiva e a ancestralidade tornam-se elementos fundamentais para compreender os processos educativos

que ocorrem fora da escola, nas práticas desenvolvidas pelas comunidades negras maranhenses.

Conforme a teorização de Gomes (2017), os saberes construídos pelas populações negras emergem diretamente de suas trajetórias históricas de resistência e das lutas sociais cotidianas. Entre eles destacam-se os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos, que articulam de forma indissociável o sentimento de pertencimento, a ação coletiva e a afirmação cultural.

Em diálogo com as reflexões de bell hooks (1995), torna-se possível compreender que a produção de conhecimento crítico e legítimo também emerge das experiências vividas na pele pelos sujeitos historicamente marginalizados. Ao reivindicar o lugar fundamental das intelectuais negras na construção do pensamento social, hooks (1995) evidencia que a memória, o corpo e a experiência concreta da opressão e da resistência constituem importantes fontes de elaboração teórica e de transformação social.

As experiências afrodiaspóricas devem, portanto, ser validadas como espaços legítimos de produção de conhecimentos e formas próprias de educar. A educação não se limita de forma alguma aos espaços escolares formais, mas manifesta-se nos diferentes territórios cotidianos onde a cultura negra é produzida, compartilhada e ressignificada. Como assevera a autora, "o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais e políticas" (Gomes, 2017, p. 59), nascendo justamente da necessidade de construir respostas coletivas contra a exclusão.

Essa riqueza cultural se materializa no Tambor de Crioula, no Tambor de Mina, no Bumba Meu Boi de sotaques negros (como o de zabumba e o de matraca) e em diversas outras expressões cotidianas que articulam religiosidade, identidade e pertencimento comunitário. Tais práticas constituem espaços de transmissão de saberes e reafirmação identitária, evidenciando a participação histórica e intelectual das populações negras na formação da cultura maranhense. Sob essa ótica, os saberes produzidos nas ruas, comunidades, terreiros e experiências negras configuram-se como territórios de travessia e negociação, nos quais a ancestralidade dialoga continuamente com as demandas do presente.

Dessa forma, a afrodíaspóra pode ser compreendida não apenas como um processo histórico de deslocamento, mas como um movimento permanente de recriação cultural, produção de memórias e construção de saberes. É nesse cotidiano de experiências, resistências e reinvenções que se constituem práticas educativas capazes de garantir a continuidade da vida coletiva e a preservação das heranças ancestrais.

3.2 Cotidiano, práticas culturais e táticas de resistência

Longe de serem reprodutores passivos de algo herdado do passado, os sujeitos populares atuam como criadores autênticos, capazes de reinventar continuamente suas formas de expressão diante das imposições do presente. Essa dimensão autoral evidencia que as práticas tradicionais e populares não se configuram como repetição mecânica ou folclore estático, mas como um processo criativo vivo, situado nas práticas cotidianas e nas complexas relações sociais que as sustentam.

É nesse cenário que o cotidiano se constitui como o espaço fundamental onde as disputas materiais e simbólicas pelo poder se materializam. Conforme a teorização de Michel de Certeau (1994), embora existam estratégias de poder, que são as ações calculadas por sujeitos dotados de um lugar próprio, de isolamento institucional, científico ou estatal para controlar, normatizar, classificar e domesticar as práticas culturais e os corpos, os sujeitos subalternizados operam por meio de táticas.

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (Certeau, 1994, p. 39).

O praticante do cotidiano subverte constantemente o lugar imposto pelas forças hegemônicas: se o batuque de matriz africana era historicamente criminalizado e perseguido pelas elites, no espaço público oficial e central da cidade, ele se reterritorializava astutamente nos quintais profundos, nos terreiros e nas frestas das periferias, ressignificando espaços e burlando o controle das forças policiais.

A continuidade histórica dessas práticas tradicionais até o presente momento é a prova material de que a astúcia e a inteligência prática dos sujeitos brincantes foram capazes de sabotar e desviar as estratégias de apagamento e branqueamento historicamente operadas pelas elites maranhenses. Para Certeau (1994), o cotidiano não deve ser compreendido como um espaço cinzento de mera repetição alienada ou passiva das normas sociais dominantes, mas sim como um campo dinâmico de invenção, resistência silenciosa e criatividade irreduzível. As práticas cotidianas revelam, portanto, uma inteligência prática e tátil construída na miudeza da experiência, manifestada em saberes, gestos, improvisações e astúcias que escapam permanentemente às lógicas institucionais de controle e monitoramento.

As práticas culturais populares maranhenses devem ser compreendidas como as

expressões mais refinadas dessas invenções cotidianas. Os conhecimentos nelas produzidos não resultam da memorização passiva de conteúdos lineares ou apostilados, mas sim da participação direta e engajada dos sujeitos em experiências coletivas que envolvem a agudeza do olhar, a escuta atenta, a imitação e o corpo inteiramente mobilizados no brinquedo. Aprender a tirar uma toada de Bumba Meu Boi, entoar uma doutrina de Tambor de Mina, esculpir artesanalmente uma matraca de madeira ou costurar e esticar o couro de um tambor implica processos formativos profundos construídos no fazer cotidiano e na fricção dialógica e afetiva entre diferentes gerações de uma mesma comunidade.

Os mecanismos de apagamento e opressão cultural nem sempre ocorreram por meio da violência física ou da proibição jurídica direta. Muitas vezes, a dominação operou de forma mais sutil, através do cooptação comercial, da espetacularização turística e da redução das práticas afro-brasileiras a representações superficiais, exóticas e puramente calendarizadas, esvaziadas por completo de seus significados históricos, pedagógicos, ancestrais e políticos de contestação. Como alerta o pesquisador Tássio Ferreira (2021, p. 67) ao analisar o tratamento dado a essas práticas no campo educacional: “Para não parecer racista, a saída encontrada pela escola gira em torno da necessidade de folclorizar o/a negro/a e calendarizar ações em que seja possível algum reconhecimento instantâneo de negritude.”

Gomes (2017) corrobora essa crítica ao observar que uma das formas mais sofisticadas de produção da não existência dos saberes negros ocorre justamente por meio dessa folclorização exótica, que desvincula o saber gerado do sujeito político que o produz, transformando a cultura viva em um produto de prateleira. Conforme pontua a autora, “a não existência do corpo negro e dos seus saberes pode se fazer presente quando esse corpo é tematizado via folclorização, exotismo ou negação” (Gomes, 2017, p. 79).

Para romper com essa armadilha colonial da folclorização turística, as comunidades tradicionais e os coletivos culturais periféricos mobilizam a ancestralidade como uma autêntica tática vital de permanência e insubmissão. A ancestralidade, sob a ótica das cosmologias africanas e amefricanas, não se restringe a uma nostalgia passiva ou a um culto melancólico aos antepassados mortos; ela constitui um princípio organizador, epistemológico e perfeitamente ativo das experiências cotidianas do grupo. Conforme Eduardo David de Oliveira (2007) em sua *Filosofia da Ancestralidade*, esta categoria funciona como um fundamento ético, existencial e pedagógico que colapsa a temporalidade linear, progressiva e eurocêntrica ocidental. A ancestralidade une de forma espiralar o passado e o presente em um mesmo horizonte mítico, ritual e celebrativo, onde os mais velhos (os anciãos) atuam como os guardiões necessários da continuidade vital e espiritual do grupo. Ao atualizar o mito ancestral no rito vivo da festa, na

batida do tambor ou no balanço do maracá, as comunidades negras garantem a circulação de energias formativas, de responsabilidade coletiva e de autoafirmação identitária, blindando os seus saberes tradicionais contra o esvaziamento mercadológico.

Nas experiências culturais afro-maranhenses, essas táticas de preservação ancestral se materializam na manutenção e defesa ferrenha de espaços de sociabilidade autônoma. Os quintais residenciais, os terreiros sagrados e as ruas das periferias urbanas tornaram-se os lugares onde a memória coletiva é preservada de forma insubmissa e autônoma. Contudo, é preciso destacar que essas táticas cotidianas de resistência e essa ativação da memória ancestral não ocorrem em um vácuo abstrato ou teórico; elas demandam, fundamentalmente, um chão concreto, uma materialidade geográfica e espacial que lhes dê suporte físico, acolhimento e sustentação política e educativa.

3.3 Território, cultura e educação nos espaços vividos

Para que as táticas de resistência e as vivências ancestrais descritas anteriormente possam se materializar e frutificar, elas necessitam realizar-se na concretude do espaço físico e social. O território, nesse sentido analítico, não pode ser reduzido de forma alguma a uma forma estática, neutra, cartográfica, jurídica ou puramente física. Ele deve ser compreendido como o resultado dinâmico, tenso e histórico da ação humana e das relações de poder, trabalho, opressão e afeto que nele se inscrevem cotidianamente. Conforme a clássica e fundamental formulação do geógrafo Milton Santos (2006), o espaço geográfico em si não possui um valor isolado ou abstrato; ele é definido indissociavelmente pelos usos, significados, técnicas e práticas sociais produzidos pelos sujeitos reais que o habitam e o tensionam. Para Santos (2006), o território usado corresponde ao território vivido e praticado pelos sujeitos, constituindo-se pela inseparabilidade entre objetos, ações e relações sociais.

O conceito de território usado permite superar as visões tecnocráticas e coloniais da cartografia oficial e reconhecer que a cultura, o trabalho comunitário e os modos de existência populares se articulam organicamente na produção viva do espaço urbano e rural. Como aponta o geógrafo Jorge Barbosa (2017), o território é o lugar da vivência por excelência, o palco dos encontros e dos desencontros, onde se expressam as práticas culturais e onde afirma-se a cidadania ativa a partir de baixo, isto é, a partir das classes subalternizadas. A cultura popular maranhense, portanto, não constitui um acervo folclórico abstrato que flutua no ar, mas sim uma prática territorializada, produzida, defendida e ressignificada nos espaços concretos da vida cotidiana periférica e quilombola.

Nessa perspectiva geográfica e social, as territorialidades são construídas por meio do acúmulo histórico de memórias, afetos e lutas que se fixam e se impregnam nos espaços vividos. Ao ocupar uma rua residencial com um cortejo festivo, ao erguer um mastro de santo em comunidades urbanas ou rurais do Maranhão, ou ao firmar os tambores sagrados em terreiros presentes em diferentes municípios do estado, os grupos culturais populares realizam uma verdadeira operação político-espacial de ressignificação dos espaços vividos.

Se o território é o espaço do uso, da fricção social, do conflito e da vivência comunitária, ele se revela intrinsecamente como um fecundo espaço pedagógico e educativo. A aprendizagem em um território usado não decorre da recepção passiva de saberes curriculares abstratos ou de leituras lineares, mas sim da experiência geográfica e corporal de habitar, produzir, transformar e defender aquele lugar compartilhado.

O território assume um caráter educativo explícito quando a comunidade imprime nele as suas marcas identitárias, comunicando os seus saberes ancestrais por meio da própria paisagem construída, seja na arquitetura de um barracão de ensaios, na disposição circular e democrática de uma roda de tambor ou na ocupação festiva do espaço urbano.

Pensar o território a partir das experiências afro-diaspóricas no Maranhão exige reconhecer que os terreiros de Mina, os quilombos urbanos e rurais, as sedes de blocos tradicionais e os arraiais comunitários constituem verdadeiros bastiões de resistência territorial e epistemológica. A antropóloga Mundicarmo Ferretti (2001) ressalta em suas investigações que as festas e os ritos tradicionais no Maranhão promovem uma estreita e sofisticada articulação entre o espaço sagrado e o espaço profano, gerando uma complexa rede de ajuda mútua e solidariedade econômica que redesenha a cartografia excludente das cidades. A ocupação rítmica e festiva do espaço está diretamente ligada à preservação da integridade física, psíquica e espiritual das populações negras face às investidas violentas do racismo estrutural, da especulação imobiliária e da gentrificação urbana.

As festas, os ensaios e os cortejos configuram, assim, territórios nômades e móveis de aprendizagem social. Como afirma Ferreira (2021, p. 77) ao discutir a pedagogia dos terreiros: “a experiência conduz o processo de ensinagem e dela decorre o aprendizado”. Nesses territórios vivos e praticados, circulam conhecimentos vitais que prescindem por completo da codificação escrita formal, sendo compartilhados e interiorizados pela via da oralidade, da imitação gestual, do erro e da convivência intergeracional cotidiana.

Essa necessária expansão teórica do conceito de educação nos obriga a olhar atentamente para as dinâmicas cotidianas de transmissão de conhecimento fora dos muros confortáveis da escola, conectando o chão do território vivido às bases conceituais da Educação

Popular e das epistemologias tradicionais afro-brasileiras, tema que será verticalizado a seguir.

Embora a instituição escolar desempenhe um papel central na sociedade contemporânea, ela não esgota a capacidade humana de produzir, reelaborar e transmitir saberes significativos. Esses saberes são tecidos permanentemente nas relações familiares, comunitárias, religiosas, lúdicas e produtivas que estruturam a vida cotidiana dos sujeitos. Nesse sentido, Brandão (2007) compreende a educação como uma prática social plural e difusa, presente em todas as sociedades humanas, independentemente da existência de escolas, currículos ou certificações formais.

Aprende-se na própria experiência de viver coletivamente: observando o trabalho dos outros, participando dos ritos da comunidade, escutando os mais velhos, compartilhando responsabilidades e construindo conhecimentos no fazer cotidiano. A educação, nessa perspectiva, não se restringe à transmissão sistematizada de conteúdos, mas constitui um processo permanente de formação humana vinculado à reprodução da vida, da cultura e das formas de pertencimento social.

Essas reflexões encontram eco direto na perspectiva metodológica da pesquisadora Nilda Alves (2003), que propõe a validação radical dos cotidianos como complexos espaços-tempos de criação de saberes e teorias sociais. A autora argumenta que os praticantes do cotidiano tecem complexas redes de conhecimentos através de suas experiências concretas de sobrevivência e criação, engendrando o que denomina teoricamente de currículos pensados-vividos. Esses currículos invisíveis, nômades e informais articulam dialeticamente a memória coletiva, a cultura popular, a emoção, o afeto e a sobrevivência material, escancarando que a produção de soluções práticas e saberes sobre o mundo ocorre muito antes, e muitas vezes inteiramente à revelia, das prescrições curriculares burocráticas das secretarias de educação.

Ao analisar o protagonismo histórico e pedagógico do Movimento Negro brasileiro, Gomes (2017) demonstra que as ações políticas, artísticas e culturais das populações negras atuam como uma agência profundamente educadora para toda a sociedade. O Movimento Negro educa o Estado, as instituições de ensino e os próprios sujeitos ao forjar conhecimentos críticos que desmascaram o mito da democracia racial e ao gestar práticas pedagógicas voltadas à emancipação humana e à descolonização das mentes.

Inspirada nas formulações teóricas de Leny Mrech (1999), Gomes (2017) estabelece uma distinção conceitual crucial entre conhecimento e saber: enquanto o primeiro termo se refere a informações formalizadas, impessoais, codificadas logicamente e institucionalizadas, o saber emerge das profundezas da subjetividade humana, das experiências afetivas, corporais e das memórias coletivas compartilhadas. O saber constitui, conforme define a autora, “uma

mistura de representações implícitas e inconscientes, com implicação subjetiva e envolvimento da libido” (Gomes, 2017, p. 65). Nos coletivos culturais negros periféricos, o que circula e alimenta os sujeitos não é o conhecimento neutro e frio dos manuais escolares, mas sim o saber vivo, encarnado, corpóreo e libidinal da tradição ancestral.

A oralidade então assume papel central nos processos de produção, circulação e transmissão desses saberes. No âmbito dessas pedagogias afrodiáspóricas tecidas fora da escola, a oralidade assume o estatuto de matriz epistemológica e metodológica estruturante. Longe de ser compreendida de forma preconceituosa como mera ausência de escrita, como uma deficiência técnica ou como um estágio primitivo de comunicação humana, a oralidade nas culturas tradicionais de matriz africana e amefricana é uma sofisticada e rigorosa tecnologia de conservação, elaboração e transmissão de saberes complexos. Como explicam com propriedade Souza e Nazaré (2006, p. 80): A tradição oral é a grande escola da maioria dos povos africanos. As culturas africanas não são isoladas da vida. Aprende-se observando a natureza, aprende-se ouvindo e contando histórias.

Essa engrenagem da palavra viva conecta-se umbilicalmente ao princípio da ancestralidade, que atua como o fio condutor que une os mais velhos e os mais jovens em um mesmo circuito de aprendizagem intergeracional. Nas frestas do cotidiano periférico maranhense, o aprendizado se dá na imersão e na convivência. Os saberes da cultura popular não se ensinam em manuais informativos ou em lições cartesianas divididas por horas-aula; eles são tramados na miudeza do dia a dia, no terreiro, no quintal, no tempo próprio da comunidade. Como pontua Rufino (2023, p. 19), ao lançar luz sobre as sabedorias que brotam dos contextos populares e periféricos: “A brincadeira como sapiência do corpo, das memórias ancestrais e políticas comunitárias estar a ser trançada cotidianamente nas práticas culturais emergentes dos contextos populares.”

O ato de brincar, portanto, longe de configurar um passatempo ingênuo ou mero entretenimento descompromissado, assume o estatuto de um dribble epistemológico e político contra os processos de captura mercantil e alienação ocidentalizada. É uma linguagem total que envolve todas as dimensões do ser, como assevera Rufino (2023, p. 19):

A brincadeira se expressa como linguagem comunitária que diz acerca não meramente das formas, mas das existências como um todo e suas confluências. Brincar é um imperativo da vida e se faz e refaz de maneira diversa, é como um dribble que reposiciona a vida em um lugar não capturado pela lógica dominante da produção e de seus sentidos utilitários. O brincar se faz como emergência de movimentos, tempos e espaços não dominados por uma lógica arbórea; assim, se inscreve a brincadeira com tudo que o corpo dá, seja esse

corpo humano ou mais que humano. A brincadeira como linguagem disponível para a ritualização da vida se faz com movimentos, sons, ritmo, pedras, folhas, quintais, chuva, formigas, flores, mata, rio, mar e gente.

Essa transmissão intergeracional de saberes, contudo, é indissociável da convivência cotidiana no interior das comunidades tradicionais afrodiaspóricas, onde a separação artificial ocidental entre o "tempo de estudar" e o "tempo de viver" simplesmente inexiste na prática. Como certamente observa Ferreira (2021, p. 78) ao analisar o chão das práticas: “ensina-se porque se vive, porque é da necessidade das comunidades tradicionais afrodiaspóricas trocar experiências”. O ato educativo é completamente dissolvido e integrado nos afazeres práticos e lúdicos da existência comunitária cotidiana.

Não há cartilhas; há a vida compartilhada no terreiro. Dessa maneira complexa e articulada, a oralidade, a memória coletiva, a corporeidade e as táticas de resistência espacial tecidas na miudeza do cotidiano dão corpo a uma autêntica matriz pedagógica emancipatória e descolonizadora.

4 O GRUPO KIZOMBA: território de saberes, memórias e identidades

“Olha quem chegou

Trazendo alegria!

É o Kizomba

Dançando Cacuriá!”

Grupo Kizomba - Olha quem chegou, [s.a.]

É no encontro entre o corpo e o tambor e na brincadeira que educa, que o Grupo Kizomba se apresenta como campo de experiência. Nesse contexto, mergulha-se na trajetória e nas práticas do grupo, analisando-o em sua trajetória e suas práticas como território educativo no qual se constroem processos formativos baseados na convivência, na oralidade, na corporeidade e na transmissão coletiva de conhecimentos.

4.1 O Grupo Kizomba: origem, trajetória e constituição

Segundo relato da coordenadora e fundadora do Grupo Kizomba, professora Maria do Amparo⁵ (2026), o grupo surgiu em agosto de 1997 a partir de uma proposta de apresentação para uma Feira de Ciências realizada no então Centro de Ensino Jonas Ribeiro, atualmente Centro Educa Mais Tancredo de Almeida Neves, localizado na Vila Lobão, em Imperatriz (MA). A iniciativa nasceu da intenção de desenvolver uma atividade cultural no ambiente escolar que articulasse dança, identidade e expressão coletiva.

De acordo com a professora, a proposta inicial consistia na construção de um espetáculo cultural que rompesse com as expectativas tradicionais das apresentações escolares, inserindo no espaço educativo práticas da cultura popular maranhense. À época, essas expressões ainda eram frequentemente recebidas com estranhamento, em razão do pouco conhecimento sobre seus significados históricos e culturais. Nesse contexto, o Kizomba emerge como uma iniciativa voltada à valorização das tradições populares e ao fortalecimento das identidades culturais locais.

O termo “Kizomba” é de origem kimbundu, língua bantu falada em Angola, significa encontro, confraternização ou festa do povo, remetendo às práticas culturais negras marcadas pela resistência. A escolha do nome revela, desde o início, o caráter político e cultural do grupo,

⁵ Informação apresentada pela professora Maria do Amparo durante oficina realizada com integrantes do Grupo Kizomba, acompanhada pela pesquisadora em março de 2026, no contexto da pesquisa de campo.

que se constitui como espaço de valorização das tradições afro-brasileiras. A constituição do grupo aproxima-se das reflexões de Munanga (2005), ao evidenciar que as práticas culturais de matriz africana desempenham papel fundamental na construção e afirmação das identidades negras no Brasil. A permanência de termos de origem africana e sua ressignificação em contextos brasileiros evidencia os processos de circulação cultural característicos da afrodíaspóra. A dimensão étnico-racial não se apresenta como um elemento secundário, mas como eixo estruturante da constituição do grupo. As práticas desenvolvidas pelo Grupo Kizomba estão diretamente vinculadas a matrizes culturais afro-brasileiras, o que implica reconhecer que as experiências desenvolvidas pelos participantes também se relacionam com a valorização da identidade negra, da ancestralidade e das histórias historicamente marginalizadas.

Conforme ensina Gomes (2017), os movimentos e coletivos negros produzem processos educativos próprios, construídos nas lutas, nas práticas culturais e nos espaços comunitários. Nesse sentido, o Grupo Kizomba configura-se também como espaço de formação, no qual identidades negras são fortalecidas e conhecimentos são produzidos coletivamente a partir do corpo.

Ao inserir no espaço escolar práticas culturais e outras expressões populares de origem afro-brasileira, o grupo tensiona perspectivas hegemônicas de cultura e conhecimento, contribuindo para o enfrentamento de invisibilizações e preconceitos. Nesse sentido, o Grupo Kizomba atua como espaço de afirmação étnico-racial, no qual cultura, identidade e educação se articulam de forma indissociável.

Inicialmente composto por oito pares de alunos e contando com a participação dos professores responsáveis, o grupo estruturou seu repertório com danças populares como o Cacuriá, o Divino, a Ciranda, o Coco, o Lili e o Maculelê. Ao longo do tempo, esse repertório foi ampliado por meio de estudos, oficinas e intercâmbios com outros grupos, consolidando-se como um conjunto de práticas culturais diversas e articuladas. Esse repertório evidencia o caráter plural do grupo, articulando diferentes matrizes culturais e ampliando as possibilidades formativas vivenciadas pelos participantes.

Desde sua origem, o grupo enfrentou resistências no ambiente escolar e na comunidade. Segundo relato da professora Maria do Amparo (2026), questionamentos relacionados à moralidade das danças foram levantados por familiares e por setores religiosos. A presença da dança no espaço escolar, associada à expressividade corporal e à sensualidade característica de sua manifestação, gerou tensões que exigiram diálogo e negociação, buscando explicar que o trabalho tinha um objetivo educativo e cultural. Em um contexto em que determinadas práticas

culturais ainda eram associadas a ideias de exotismo ou inadequação, a proposta do grupo foi compreendida por alguns como ousada. Esses questionamentos evidenciam como o corpo, especialmente em práticas culturais populares de matriz negra, torna-se alvo de regulações morais socialmente construídas.

Diante das resistências iniciais, foram realizados diálogos com a comunidade escolar e com as famílias dos estudantes, buscando afirmar o caráter educativo e cultural do trabalho desenvolvido. Segundo relato da professora Maria do Amparo (2006), a autorização para a apresentação do grupo chegou a ser condicionada à sua participação na dança, como forma de demonstrar à comunidade escolar a legitimidade da atividade proposta. A professora aceitou o desafio e participou da apresentação juntamente com os estudantes (Figura 3).

Figura 3-Professora Maria do Amparo puxando o cordão (fila) na apresentação do Dança do Cacuriá



Fonte: Acervo do Grupo Kizomba (1997)

Esses momentos demonstram que as noções de “moral” e “imoral” não estão nas práticas em si, mas nas interpretações socialmente construídas e atravessadas por valores culturais, religiosos e históricos. Ao mesmo tempo, revelam o papel desempenhado pela professora na mediação desses conflitos e na defesa da cultura popular como experiência educativa legítima no espaço escolar.

O processo de “intervenção estatal” (Carneiro, 2008, p. 14), não apenas cerceou a espontaneidade das expressões coletivas, mas também contribuiu para um cenário de desconhecimento e deslegitimação do saber popular, que passou a ser visto sob a ótica da subalternidade e do folclore domesticado. Esses conflitos evidenciam as disputas simbólicas que atravessam a cultura popular, especialmente quando esta adentra espaços

institucionalizados como a escola. Ao mesmo tempo, revelam a potência educativa do grupo como espaço de resistência cultural, reafirmando a legitimidade das práticas populares como formas de conhecimento.

Conforme as memórias narradas pela professora coordenadora do grupo (2026), no período de criação do Kizomba, a Fundação Cultural de Imperatriz promoveu e desenvolveu o Projeto de Oficinas de Danças Típicas, o que contribuiu de maneira decisiva para a formação e aprendizado dos alunos-brincantes. Ela recorda que a culminância desse trabalho se deu com a apresentação da “Dança do Cacuriá”, uma expressão marcada pela sensualidade contida no bailado e nas letras das suas músicas; dança genuinamente maranhense cuja origem se dá na Festa do Divino com Dona Teté⁶ e Seu Lauro⁷.

A apresentação seguinte ocorreu em um evento que reuniu pessoas de outras escolas e também representantes da antiga Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O primeiro convite oficial para apresentação partiu justamente da universidade. As apresentações aconteciam com estrutura simples, muitas vezes utilizando apenas uma radiola para a reprodução das músicas.

As práticas desenvolvidas pelo grupo envolvem ensaios, apresentações e ações formativas, mas não se restringem a essas dimensões formais. Como aponta Arantes (1987), a cultura popular não pode ser compreendida apenas como manifestação isolada, mas como parte das formas de vida dos sujeitos. No caso do Grupo Kizomba, essa perspectiva se materializa, pois suas atividades constituem um modo de vida, atravessando o cotidiano dos participantes e produzindo sentidos que vão além do momento da apresentação.

Os ensaios cotidianos constituem-se como os principais espaços de aprendizagem coletiva. Neles, o conhecimento não é curricularizado; é construído por meio da observação atenta, da imitação, da repetição corporal, do erro e do ajuste contínuo entre os brincantes. Esse cotidiano envolve também a produção material dos elementos que compõem a estética do grupo, como figurinos, adereços e instrumentos. Grande parte desses materiais de ensaio é confeccionada manualmente pelos próprios integrantes nas franjas de seu tempo livre: são chapéus de fita, adornos de cabeça e saias rodadas, muitas vezes custeados com recursos do próprio bolso.

É nessa confecção artesanal que se insere o meu lugar de fala. Ao participar diretamente da feitura desses adereços e vivenciar a dinâmica interna do grupo, a metodologia da pesquisa

⁶ Almerice da Silva Santos foi uma importante cantora e compositora maranhense, uma das responsáveis por popularizar o ritmo do cacuriá dentro e fora do estado. Foi dançarina de Seu Lauro.

⁷ Alauriano Campos de Almeida foi um folclorista precursor do Cacuriá junto com sua esposa, Dona Filoca.

nos cotidianos (Alves, 2003) se concretiza. Não se trata de olhar o Grupo Kizomba de uma distância pretensamente neutra, mas de compreender as artes de fazer e as táticas (Certeau, 1994) que os praticantes tecem para manter a cultura viva. O diário de campo, portanto, nasce dessa implicância afetiva e corporal com o chão do terreiro. Um exemplo tangível dessa produção autônoma e cheia de significado ancestral pode ser observado na Figura 3 registrada durante o trabalho de campo:

Figura 4- Chapéu de fita produzido por um integrante do grupo



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2026)

A produção desses elementos também revela dimensões de autonomia e resistência, especialmente diante da ausência de financiamento contínuo. Ao confeccionar seus próprios materiais, o grupo não apenas viabiliza suas atividades, mas reafirma sua capacidade de criação e manutenção das práticas culturais, mesmo em contextos de escassez de recursos. Durante os ensaios, os conhecimentos não são transmitidos apenas pela execução dos movimentos, mas também por meio da oralidade. Histórias, explicações, memórias e orientações circulam entre os integrantes, permitindo que saberes sobre as práticas culturais sejam compartilhados e reinterpretados coletivamente.

Ao longo de sua trajetória, o grupo também desenvolveu projetos que exigiram aprofundamento teórico, imersão de campo e respeito rigoroso às tradições religiosas afro-brasileiras, como o espetáculo A Dança dos Orixás, realizado em 2007 por meio do programa

BNB de Cultura do Banco do Nordeste. Para a construção desse trabalho, os integrantes (Figuras 5 e 6) precisaram dialogar diretamente com terreiros de mina e de candomblé locais e com lideranças religiosas da região, buscando compreender os significados sagrados das representações, dos ritmos e dos itãs (mitos africanos), garantindo que as coreografias fossem construídas de forma respeitosa às divindades ligadas à tradição iorubá e banto.

Figura 5 - Ensaio de atabaques e apresentação da Dança dos Orixá



Fonte: OVERMUNDO (2007)

Figura 6- Apresentação na Dnça dos Orixás



Fonte: Acervo do Grupo Kizomba (2007)

Esse processo de imersão no sagrado africano (Figura 7), no entanto em que expandia as fronteiras do grupo, também exacerbou as fronteiras do racismo religioso na comunidade. O compartilhamento do espaço físico de ensaio, a escola pública, com uma igreja neopentecostal que utilizava as dependências escolares nos finais de semana gerou severos conflitos, perseguições e comentários difamatórios em relação às práticas coreográficas do grupo, associadas erroneamente ao "demoníaco", relata a professora Coordenadora Amparo em uma conversa cedida (2026). Ainda assim, fincando os pés no território, o Grupo Kizomba manteve sua proposta política e estética, chegando a realizar 29 apresentações públicas daquela obra e reafirmando seu compromisso com a valorização das culturas de matriz africana no interior do Maranhão.

Figura 7 - Oxalá representado nas Dança dos Orixás



Fonte: Acervo do Grupo Kizomba (2007)

Esse movimento de permanência e teimosia diante das adversidades pode ser compreendido à luz das reflexões de Gonzalez (1988) ao destacar que as práticas culturais afro-brasileiras constituem trincheiras de resistência nas quais identidades amefricanas são afirmadas e saberes são preservados contra o epistemicídio. Nessa mesma perspectiva, Carneiro (2008) reforça que o fenômeno das culturas populares não ocupa um lugar autorizado ou confortável junto ao poder institucional, mas constitui-se justamente como um espaço de ruptura, fissura e liberdade. A dinâmica cultural manifesta-se na capacidade de o grupo manter-se fiel ao seu passado imemorial enquanto responde criativamente às solicitações e conflitos do

presente, transformando o que as instituições muitas vezes tentam marginalizar em uma ferramenta de afirmação e conquista social.

Dando continuidade a essa história de resistências estéticas, em 2009 foi lançado o espetáculo Ciranda Cultural, aprovado pelo Governo do Estado do Maranhão, que promoveu uma antologia de todas as danças que eram trabalhadas pelo coletivo até então: o Divino, o Cacuriá, a Ciranda, o Coco, a Dança do Lili, o Lundu e o maculelê (Figura 8, Figura 9 e Figura 10).

Figura 8- Apresentação de Maculelê no Ciranda Cultural



Fonte: Acervo do Grupo Kizomba (2009)

Figura 9- Apresentação de Coco no Ciranda Cultural



Fonte: Acervo do Grupo Kizomba (2009)

Figura 10- Apresentação de Lundu no Ciranda Cultural



Fonte: Acervo do Grupo Kizomba (2009)

Mais de uma década depois, sua segunda edição, a Ciranda Cultural II, foi executada entre os anos de 2025 e outubro de 2026, com o incentivo da Fundação Cultural de Imperatriz, Prefeitura de Imperatriz, Fundo Municipal de Incentivo à Cultura (FUMIC), Lei Aldir Blanc, Governo do Brasil e o apoio da Associação Artística de Imperatriz (ASSARTI) (Grupo Kizomba, 2025). Este projeto recente configurou-se como o principal marco do recorte temporal desta pesquisa etnográfica. O trabalho envolveu exaustivos meses de ensaios, pesquisas históricas autônomas e organização comunitária, incluindo o estudo aprofundado de práticas como o Bumba meu boi, o Tambor de Crioula, a Dança do Lili (Figura 11, Figura 12 e Figura 13) e o próprio Cacuriá, culminando em apresentações públicas.

Figura 11 - Apresentação de Tambor de Crioula no Ciranda Cultural II



Fonte: Luiz Gustavo (2025)

Figura 12- Apresentação de Lili no Ciranda Cultural II



Fonte: Luiz Gustavo (2025)

Figura 13- Apresentação do Boi no Ciranda Cultural II



Fonte: Luiz Gustavo (2025)

Como parte do projeto, foram desenvolvidas oficinas culturais abertas à comunidade, realizadas na UEMASUL e no Centro de Ensino Educa Mais Tancredo Neves, escola onde o Grupo Kizomba nasceu e continua atuando até hoje, evidenciando a dimensão formativa do grupo. Nessas oficinas foram trabalhadas a dança do Cacuriá e a percussão de Caixa, os participantes tiveram contato comicineiros de outros grupos, que compartilharam conhecimentos sobre a história do cacuriá, suas variações e seus elementos simbólicos. Esse processo aproxima-se das reflexões de Brandão (2007), ao compreender a educação como

prática social construída na participação e na convivência. Aprende-se não apenas pela instrução formal, mas pela experiência compartilhada, pela observação e pelo fazer coletivo.

Esse processo de descentralização do saber aproxima-se das reflexões de Brandão (2007) ao compreender a educação como uma prática social difusa, construída fundamentalmente na participação e na convivência. Aprende-se não pela instrução formal ou pela cartilha silábica, mas pela experiência compartilhada, pelo contágio dos corpos, pela observação silenciosa e pelo fazer coletivo. Aqui, o conceito de "território usado" de Milton Santos (2006) ganha sua máxima tradução: a escola pública e o pátio universitário são temporariamente descolonizados e ressignificados pelos sujeitos praticantes, transformando o espaço geográfico abstrato em um lugar de vivência, afeto e produção de identidade popular (Barbosa, 2017).

Durante as oficinas da Ciranda Cultural II, o aprendizado não se restringiu aos passos da dança, mas envolveu também reflexões sobre origem, tradição, ritmo e corporeidade. Movimentos que simulam o “amassar o barro” foram ensinados juntamente com explicações sobre sua relação com a musicalidade e com o corpo, evidenciando uma aprendizagem que articula teoria e prática.

Além disso, foi estudado a forma que diferentes grupos desenvolvem formas próprias de dançar o cacuriá, alguns em círculo, outros em fileiras, outros ainda combinando diferentes estruturas. O Grupo Kizomba, nesse sentido, constrói uma identidade própria, dialogando com essas variações sem se limitar a um único formato. As oficinas também se configuram como espaços de troca, nos quais instrutores e participantes aprendem mutuamente. Esse processo rompe com a lógica de ensino verticalizado, aproximando-se de uma construção coletiva do conhecimento.

Mesmo diante de desafios, como a diminuição do número de integrantes ao longo do tempo ou as dificuldades de conciliar ensaios com trabalho e estudo, o grupo se reorganiza e permanece ativo. Esse pertencimento, construído no cotidiano, dialoga com a perspectiva de Hall (2003), ao compreender a identidade como um processo em constante construção, atravessado pelas experiências, pelas relações e pela cultura.

A trajetória do Grupo Kizomba também evidencia a importância do estudo e da pesquisa para a compreensão das práticas culturais. Ao trabalhar com práticas como a dança dos Orixás, por exemplo, tornou-se necessário aprofundar conhecimentos sobre as divindades, seus significados e suas representações, evitando interpretações equivocadas e garantindo respeito às tradições. Esse cuidado aproxima-se das reflexões de Santos (2015), ao destacar a

importância dos saberes tradicionais e da relação com o território na construção do conhecimento.

Além das apresentações presenciais e das atividades formativas, o Grupo Kizomba também se faz presente nos espaços digitais, especialmente por meio de sua página na rede social Instagram. Nesse ambiente, o grupo compartilha registros de ensaios, apresentações, bastidores e projetos culturais, ampliando a visibilidade de suas práticas e estabelecendo diálogo com públicos para além do território local.

Dessa forma, a trajetória do Grupo Kizomba evidencia que as práticas culturais populares constituem importantes espaços de formação humana. Mais do que preservar práticas culturais, o grupo produz aprendizagens relacionadas à memória, à identidade, à ancestralidade e ao pertencimento coletivo. Os ensaios, oficinas, apresentações e momentos de convivência configuram-se como experiências educativas que articulam corpo, cultura e conhecimento, reafirmando o potencial formativo das práticas afro-diaspóricas e da cultura popular maranhense.

Para além de sua trajetória histórica e cultural, o Grupo Kizomba configura-se, neste estudo, como campo de pesquisa, no qual se desenvolvem práticas educativas, relações sociais e processos de construção de saberes. Compreender o grupo nesse sentido implica reconhecê-lo como um território formativo, no qual cultura, experiência e aprendizagem se entrelaçam no cotidiano dos sujeitos.

O termo “terreiro”, neste estudo, é compreendido para além de sua dimensão estritamente religiosa, sendo mobilizado como categoria cultural e pedagógica do Grupo Kizomba. Nesse contexto, o terreiro designa os espaços de encontro, ensaio e apresentação, configurando-se como território de formação, transmissão de saberes e produção cultural.

O espaço escolar onde o grupo se originou constitui seu terreiro inicial, mas essa noção se amplia ao longo de sua trajetória, abrangendo praças, instituições, eventos culturais e os chamados “terreiros do outro”, expressão utilizada pelos próprios brincantes para se referirem a espaços de outros grupos e comunidades que acolhem o Grupo Kizomba. Dessa forma, o terreiro não se limita a um lugar físico, mas se configura como um tempo-espaço pedagógico vivo.

Compreender o terreiro como espaço educativo implica reconhecê-lo como território de produção de saberes, memórias e identidades. Mais do que um local de realização de atividades, o terreiro constitui-se como espaço de encontro, convivência e partilha de experiências, no qual diferentes formas de conhecimento são produzidas e transmitidas coletivamente. Nesses contextos, os saberes circulam por meio da oralidade, da observação, da participação e da

experiência compartilhada, produzindo formas próprias de ensinar e aprender. Assim, o terreiro configura-se como espaço-tempo de formação, no qual cultura, ancestralidade e educação se articulam de maneira indissociável.

Nesse território, o processo educativo pode ser compreendido como corpo, ritmo, oralidade, danças circulares e as relações estabelecidas entre os participantes. Essas práticas dialogam com os processos educativos afro-diaspóricos discutidos no capítulo anterior, nos quais o conhecimento é transmitido por meio da experiência, da convivência, da oralidade e da corporeidade. O terreiro constitui-se como espaço de continuidade e reinvenção de saberes que articulam memória, ancestralidade e pertencimento coletivo.

Trata-se de uma forma de aprendizagem que se constrói na experiência, no fazer coletivo e na convivência, aproximando-se das pedagogias afro-brasileiras e das práticas culturais tradicionais. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Fávero (2007), que destaca que esses processos educativos, embora ocorram fora da escola, possuem profundo impacto formativo, contribuindo para a construção de identidades e para a valorização da cultura.

Nesse sentido, o terreiro pode ser compreendido como uma tecnologia cultural de formação, na qual o conhecimento é produzido e compartilhado coletivamente. O Grupo Kizomba, ao ocupar e ressignificar diferentes espaços, constitui-se como território educativo onde se articulam cultura, memória e aprendizagem.

Compreender o Grupo Kizomba como espaço educativo vivido exigiu, também, um deslocamento na forma de realizar a pesquisa. Mais do que observar práticas, foi necessário vivê-las, acompanhando o cotidiano do grupo em ensaios, oficinas e apresentações. Nesse percurso, pesquisar não se configurou como um exercício de distanciamento, mas como uma experiência de aproximação, implicação e presença. Esta postura metodológica ancora-se na pesquisa nos cotidianos, compreendendo que os sujeitos da pesquisa são produtores legítimos de cultura e conhecimento, e não meros objetos passivos de estudo. Como defendido na introdução deste trabalho, minha implicação neste campo se faz de forma profunda, uma vez que assumo a condição de brincante e produtora de cultura no interior do próprio Grupo Kizomba. Longe de neutralizar o rigor científico, essa vinculação afetiva e corporal potencializa meu olhar etnográfico, transformando a vivência em campo em uma experiência formadora, nos termos propostos por Larrosa (2002).

Para a materialização desta proposta etnográfica, o recorte temporal da imersão em campo delimitou-se de forma sistemática entre março de 2025 e março de 2026, tendo como principal marco de observação e vivência as ações voltadas para a execução do projeto recente da Ciranda Cultural II em 2025 e os preparativos para as apresentações de 2026. A aproximação

e a construção dos dados foram viabilizadas por meio da observação participante, desenvolvida de modo contínuo ao longo dos ensaios, oficinas, pesquisas históricas autônomas, organizações comunitárias e apresentações públicas do grupo.

Além das vivências corporais, utilizei o diário de campo para o registro descritivo e reflexivo do cotidiano, dos afetos e das dinâmicas que atravessam o terreiro. Realizei, ainda, entrevistas semiestruturadas com integrantes e espectadores do Grupo Kizomba, buscando apreender as memórias, as trajetórias individuais e coletivas e as percepções sobre os saberes ali gerados.

Por fim, recorri às imagens e aos registros audiovisuais pertencentes ao próprio acervo documental e de memória do Grupo Kizomba, articulando-os às minhas produções autorais de escrita, anotações e desenhos realizados durante a imersão no campo, os quais funcionaram como suporte de memória visual, sensível e documental para capturar a corporeidade, o ritmo e a visualidade das práticas cotidianas que envolvem manifestações como o Bumba meu boi, o Tambor de Crioula, a Dança do Lili e o próprio Cacuriá. A partir do cruzamento dessas fontes orais, visuais, iconográficas e vivenciais, busquei compreender, de forma densa, as experiências e os processos educativos tecidos no cotidiano do Grupo Kizomba.

4.2 O cotidiano do Kizomba como espaço educativo

A partir dos caminhos metodológicos apresentados, adentra-se o cotidiano do Grupo Kizomba como espaço de produção de saberes, compreendido a partir de uma perspectiva etnográfica. Nesse movimento, os processos educativos não se apresentam como estruturas formais ou previamente organizadas, mas emergem das práticas, das relações e das experiências cotidianas vividas pelos sujeitos.

Ao adentrar o cotidiano do Grupo Kizomba, é possível perceber que os processos educativos ali presentes não se organizam a partir de estruturas formais, mas se constroem nas práticas, nas relações e nas experiências compartilhadas. Nesse contexto, o cotidiano assume centralidade como espaço de produção de saberes. As experiências vividas nos ensaios, nas apresentações e nos encontros configuram-se como momentos formativos, nos quais os sujeitos aprendem de maneira situada, incorporada e relacional. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Certeau (1994), ao destacar que é nas práticas do cotidiano que os sujeitos produzem sentidos e constroem conhecimentos.

Os ensaios, nesse contexto, não podem ser compreendidos apenas como preparação técnica para apresentações, conforme afirmou Matheus Coelho A⁸:

É aqui que a gente erra e aprende, né? No ensaio é quando dá pra observar como se faz, ver o colega do lado, pedir dicas. O importante é desenrolar o passo e saber como se faz, por que se faz. Quando nos apresentamos é a hora de botar em prática, passo mais tempo pensando em que posição vai o braço, qual a batida certa de entrar na roda, a expressão do público. É uma das partes mais divertidas.

O depoimento evidencia que os ensaios não se limitam à repetição técnica de movimentos, mas configuram-se como espaços de aprendizagem prática, nos quais a observação, a troca entre pares e a experimentação ocupam papel central. O processo de aprender fazendo é acompanhado pela reflexão sobre o próprio movimento, o que indica uma dimensão consciente da prática corporal no interior do grupo.

A partir das observações realizadas, foi possível perceber que o aprendizado acontece no corpo, embora não ocorra apenas por meio da observação dos movimentos. A oralidade ocupa papel fundamental nesse processo, uma vez que histórias, explicações, memórias e orientações circulam continuamente entre os participantes. Durante os ensaios e encontros acompanhados, observou-se que os saberes são compartilhados por meio da fala, da escuta e das narrativas construídas coletivamente, fortalecendo vínculos e garantindo a continuidade das experiências culturais vividas pelo grupo. É por meio dessas dinâmicas que os movimentos são assimilados, ajustados e ressignificados.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Gomes (2017), ao afirmar que os processos educativos construídos nos movimentos e coletivos negros produzem formas próprias de conhecimento, fortalecendo identidades e promovendo a valorização das trajetórias históricas da população negra. Nesse processo, o corpo torna-se também espaço de expressão identitária, no qual marcas culturais e pertencimentos são vivenciados e ressignificados.

A própria indumentária do grupo, com as mulheres vestindo blusas curtas e saias longas adornadas com fitas (Figura 14) e adereços e os homens com coletes sintonizados na mesma paleta de cores (Figura 15) materializa uma identidade visual coletiva que educa o olhar de quem assiste e fortalece o pertencimento de quem dança. Assim, a produção da cultura se faz presente em cada detalhe das vestimentas (Figura 16), evidenciando que os saberes ali compartilhados passam diretamente pela memória coletiva e pelo respeito à ancestralidade que cada fita e adereço carrega.

⁸ Matheus Coelho. Entrevista concedida a Yasmin de Sousa da Silva. Imperatriz, 14 mar. 2026.

Figura 14- Indumentária feminina do Grupo Kizomba e **Figura 15 -** Indumentária masculina do Grupo Kizomba



Fonte: Luiz Gustavo (2025)

Figura 16- Detalhes das vestimentas do Grupo Kizomba: Chapéu de fitas e Tiara de flores



Fonte: Edmara Silva (2025) e São João da Thay (2026)

Essa dimensão identitária e educativa também é reconhecida pelos próprios integrantes do grupo, como destaca Jesus Nunes:

O trabalho que a gente faz vai muito além da dança; é um espaço de educação de verdade e de conscientização sobre a nossa identidade racial... ‘pra garantir que a comunidade daqui de Imperatriz tenha o direito de conhecer, de dançar e de aprender sobre a força da cultura afro-brasileira. (Jesuslène Nunes ⁹, 2026).

Essa percepção do impacto formativo do grupo também é nítida na recepção externa da comunidade, como revela o relato de um dos espectadores (Amanda Brito) das apresentações públicas:

A importância do grupo está justamente no valor cultural e musical que ele carrega. Eu conheci o Kizomba durante uma apresentação na UEMASUL, no período junino, e os figurinos me chamaram muita atenção por serem vibrantes. A experiência de assistir ao grupo é muito interessante porque é algo que já existe na nossa realidade, mas que muitas pessoas, assim como eu, ainda não conheciam. É uma vivência muito importante para todos nós." (Amanda Brito¹⁰, 2026).

O relato evidencia que o impacto do grupo não se restringe ao espaço interno de formação dos integrantes, mas se amplia para a esfera da recepção pública, onde a experiência estética é também interpretada como acesso a conhecimentos culturais. Nesse sentido, o Grupo Kizomba atua como mediador de referências afro-brasileiras no contexto comunitário, ampliando a circulação de saberes e memórias culturais.

Essa dimensão do corpo como linguagem evidencia que a aprendizagem no Grupo Kizomba se constrói de forma incorporada e relacional. Observa-se a presença de relações marcadas pelo respeito e pela escuta, especialmente entre os integrantes com mais tempo de participação e aqueles que estão chegando ao grupo. Os mais experientes não ocupam um lugar de autoridade impositiva, mas de referência construída ao longo do tempo, sendo seus saberes reconhecidos pelos demais.

Essa organização interna também se expressa nas relações de aprendizagem estabelecidas entre os integrantes, nas quais a experiência desempenha papel central na legitimação dos saberes. Essa dinâmica evidencia uma forma de hierarquia que não se baseia na imposição, mas no reconhecimento e na experiência. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Munanga (2005), ao destacar a importância das práticas culturais na preservação e continuidade de saberes coletivos.

Um aspecto importante das práticas do grupo é seu caráter parafolclórico, compreendido aqui não como simplificação ou perda de sentido cultural, mas como processo de reelaboração e mediação das práticas tradicionais em contextos cênicos. Nesse movimento, os elementos

⁹ Jesuslène Nunes. Entrevista concedida a Yasmin de Sousa da Silva. Imperatriz, 14 mar. 2026.

¹⁰ Amanda Brito. Entrevista concedida a Yasmin de Sousa da Silva. Imperatriz, 16 mar. 2026.

culturais são reinterpretados para o palco, sem ruptura com suas referências históricas e simbólicas. Trata-se de um movimento que envolve escolha, estudo e responsabilidade, aproximando-se das reflexões de Hall (2006) sobre os processos de representação cultural. Essa perspectiva também dialoga com Carneiro (2008), ao compreender as práticas populares como fenômenos dinâmicos, vivos e em constante transformação, capazes de reter sua essência ética mesmo diante de novas roupagens estéticas.

As práticas do Grupo Kizomba também podem ser compreendidas como uma forma de educação fora dos espaços institucionalizados, caracterizada por intencionalidade, organização e profundidade. Essa perspectiva dialoga com Santos (2015), ao reconhecer a produção de saberes nos territórios e nas vivências. O Quadro 1 sintetiza as dimensões educativas observadas no grupo.

QUADRO 1 – Dimensões educativas observadas no Grupo Kizomba

Dimensão	Evidências observadas
Corporal	Aprendizagem dos movimentos, ritmo, coordenação e expressão corporal
Cultural	Conhecimento sobre danças, práticas populares e tradições maranhenses
Social	Convivência, respeito, cooperação e trabalho coletivo
Identitária	Valorização da cultura negra e maranhense, fortalecimento do pertencimento
Ética	Responsabilidade, compromisso e respeito aos mais experientes
Formativa	Aprendizagem pela experiência, observação e participação

Fonte: Elaboração da autora (2026).

Ao longo dessas experiências, observa-se que o aprendizado no Grupo Kizomba se constitui como um processo coletivo, incorporado e relacional, no qual corpo, convivência e prática cultural se articulam na produção de saberes. Nesse contexto, o grupo evidencia formas de educação que emergem do cotidiano e das relações sociais, deslocando a aprendizagem de espaços exclusivamente institucionais para práticas vividas e compartilhadas.

4.3 Ritos, corpo e transmissão de saberes nos cotidianos

Para além das vivências observadas, faz-se necessário aprofundar a análise dos elementos que estruturam esses processos educativos, destacando-se os ritos, o corpo e as formas de transmissão de saberes. No contexto do Grupo Kizomba, os ritos (Gennep, 2013) podem ser compreendidos como práticas culturais recorrentes que organizam o tempo, o corpo e as relações entre os participantes, constituindo-se como dispositivos formativos. Esses ritos estruturam a experiência coletiva, marcando a passagem do cotidiano ordinário para o tempo da aprendizagem e da vivência cultural.

Entre esses ritos, destacam-se os momentos de preparação que antecedem ensaios e apresentações. A chegada dos integrantes, a organização do espaço, o aquecimento corporal, o ajuste de figurinos e a formação das rodas configuram um processo de transição simbólica. Esses elementos indicam que o aprender não ocorre de forma espontânea ou desorganizada, mas é mediado por práticas que orientam o corpo e o coletivo para a experiência formativa.

A partir das experiências vividas como brincante do Grupo Kizomba e das observações sistematizadas ao longo da pesquisa, foi possível perceber que os processos de aprendizagem no grupo se desenvolvem por meio da observação, da escuta, da repetição e da participação ativa. O conhecimento é transmitido no fazer, no corpo em movimento, evidenciando uma lógica centrada na experiência e na convivência. Trata-se de uma pedagogia do corpo, na qual o conhecimento é incorporado e vivido antes mesmo de ser verbalizado.

Ao longo da trajetória acompanhada no grupo, observou-se que a oralidade ocupa lugar central nesses processos. As orientações, correções e narrativas são transmitidas no decorrer da prática, muitas vezes “ao pé do ouvido”, em interações cotidianas que reforçam a dimensão relacional da aprendizagem. O saber não está concentrado em um único sujeito, mas circula entre os participantes, sendo constantemente atualizado a partir das experiências coletivas.

A memória coletiva constitui outro elemento fundamental nesse processo formativo. Conforme Halbwachs (2006), lembrar é um ato social, no qual os grupos constroem e atualizam sentidos sobre suas experiências. As danças são portadoras de histórias, simbolismos e referências culturais que são continuamente reativadas no ato de dançar.

Por meio das músicas, danças e brincadeiras, experiências históricas são registradas e ressignificadas. A canção “Mariquinha”, amplamente conhecida nas rodas de cacuriá e eternizada na voz de Dona Teté, remete a uma narrativa marcada pela violência: o assassinato de Maria da Conceição, uma adolescente de cerca de 15 anos, em São Luís.

Nesse sentido, a cultura popular não apenas celebra, mas também denuncia, registra e transmite experiências que não podem ser esquecidas. Por trás da aparente leveza das práticas, existem narrativas que expressam conflitos sociais, violências e resistências. Essa dimensão

evidencia que as práticas culturais vivenciadas no Grupo Kizomba também operam como espaços de educação para as relações étnico-raciais, ao trazer à tona histórias marcadas por desigualdades e silenciamentos históricos. No interior dessas práticas de terreiro, educar significa, visceralmente, provocar reflexões corpóreas e discursivas sobre racismo, colonialidade, pertencimento e valorização da diversidade cultural maranhense.

A circularidade, por sua vez, organiza tanto o espaço quanto as relações no interior do grupo. A roda, recorrente nas práticas do Grupo Kizomba, não é apenas uma forma coreográfica, mas um princípio organizador que favorece a participação coletiva, a troca de saberes e o reconhecimento dos mais velhos e experientes. Essa lógica rompe com modelos hierárquicos rígidos, aproximando-se de formas horizontais de construção do conhecimento, nas quais ensinar e aprender se constituem como processos compartilhados.

Essas dimensões articulam-se de forma evidente nas oficinas sistemáticas desenvolvidas pelo grupo. Mais do que espaços de ensino técnico da dança, essas atividades configuram-se como ambientes de troca, construção coletiva de conhecimento e aprofundamento cultural. Durante a realização das oficinas, conduzidas poricineiros com trajetória consolidada no campo das danças populares maranhenses, como integrantes de grupos tradicionais de Cacuriá, observa-se a valorização do conhecimento histórico e cultural. A apresentação da origem do Cacuriá, o destaque a figuras como Dona Teté e a contextualização das práticas no interior da Festa do Divino evidencia uma preocupação em situar a dança para além de sua dimensão estética, compreendendo-a como expressão histórica e social.

Para que certos ritmos tradicionais pudessem ser organicamente incorporados ao repertório do grupo, o grupo recorreu ao intercâmbio com os mestres. É o caso do ritmo do Lili, criado pelo mestre Pelé de Caxias, que viajou até Imperatriz para transmitir pessoalmente seus fundamentos e saberes ao Grupo Kizomba, dançando-a até os dias atuais, mesmo após o falecimento do mestre. Como bem destaca o Matheus Coelho¹¹ do grupo em entrevista, essa permanência configura-se como um ato de responsabilidade histórica com o legado recebido:

É uma espécie de memória que segue viva, algo foi ensinado e aprendido, a história da dança, como se dança, por que se dança. Saber que algo assim permanece entre nós é maravilhoso. Como diz a letra: “Vamos dançar Lili, eu vou dançar! Vamos dançar Lili porque é uma dança Popular!

Essas poéticas do cotidiano popular trazem letras que fazem referências diretas à lida e ao dia a dia de trabalhadores rurais, camponeses, ribeirinhos, e evocam figuras míticas e históricas de proteção e luta, como o lendário capoeirista Besouro Mangangá nos versos que

¹¹ Matheus Coelho. Entrevista concedida a Yasmin de Sousa da Silva. Imperatriz, 14 mar. 2026.

clamam: "Roda dois, Besouro Mangangá". O mesmo movimento pedagógico de imersão e respeito deu-se com as oficinas voltadas para a ciranda e, posteriormente, para o Bumba meu Boi, especificamente no sotaque da Baixada (Pindaré). Nessas ocasiões, osicineiros ensinaram minuciosamente aos brincantes sobre a origem mítica da brincadeira, a confecção e o peso sagrado das indumentárias, as distinções entre os movimentos densos e pesados de certos personagens como o Caboclo de Pena e os deslocamentos fluidos e rasteiros do "miolo" do boi.

Destaque especial foi conferido ao aprendizado sobre os Cazumbás¹², personagens complexos e enigmáticos que habitam o plano da brincadeira. Figuras que transitam entre o humano, o animal e o espiritual, cuja movimentação exige dos brincantes um entendimento que transcende a dança mecânica, demandando uma incorporação do mistério e da irreverência que essas máscaras carregam. As dinâmicas de preparação das indumentárias (Figura 17 e Figura 18) revelam o caráter artesanal do brincar e o cuidado estético do grupo:

Figura 17- Teste de roupas de Cazumbá durante os ensaios e **Figura 18-** Máscara de Cazumbá



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

Da mesma forma, as oficinas dedicadas ao Tambor de crioula debruçaram-se sobre seus passos característicos, reverências aos tambores e a São Benedito, a força das umbigadas (punga, Figura 19) e o respeito às coreografias das coreiras no interior da roda.

Figura 19- Registro fotográfico do movimento da umbigada (punga) durante oficina de Tambor de Crioula

¹² Cazumbá é um personagem tradicional do Complexo Cultural do Bumba Meu Boi do Maranhão. Caracteriza-se pelo uso de máscaras e indumentárias coloridas, desempenhando funções de animação, interação com o público e composição simbólica da brincadeira, constituindo uma das figuras mais emblemáticas da manifestação. (IPHAN. 2011)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025)

No plano corporal, a oficina evidencia uma pedagogia baseada na experiência e na prática. O ensino dos passos, a orientação sobre movimentos de cintura, deslocamentos e formações em pares ou em roda demonstram que o aprendizado ocorre por meio do fazer. Aspectos como lateralidade, percepção espacial, ritmo e coordenação são desenvolvidos de maneira integrada, articulando corpo e pensamento em um mesmo processo formativo. A partir da reflexão sobre o processo vivenciado (Quadro 2), os participantes discutem variações de ritmo, formas de organização e experiências culturais diversas, permitindo que os sujeitos atribuam sentido às práticas realizadas.

QUADRO 2 – Processos educativos nas oficinas de Cacuriá

Processo educativo	Como ocorre	Evidências no campo
Transmissão oral	Explicações dosicineiros e relatos históricos	Apresentação da origem do Cacuriá e trajetória dos grupos
Aprendizagem pela prática	Ensino por repetição, observação e execução corporal	Treinamento dos passos básicos e deslocamentos
Interação entre grupos	Troca de experiências entre diferentes coletivos culturais	Participação de integrantes de outros grupos locais
Reflexão cultural	Discussões sobre significado das práticas	Debate sobre sagrado e profano
Adaptação e criação	Ajustes coreográficos conforme contexto	Diferenças entre apresentações em palco e espaços abertos

Oralidade	Compartilhamento de narrativas e orientações	Explicações dos oficinairos e relatos dos participantes
-----------	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

A realização de oficinas e ensaios abertos à comunidade demonstra o compromisso do grupo com a socialização do conhecimento. Ao compartilhar saberes com outros sujeitos e coletivos, o Grupo Kizomba contribui para a continuidade e difusão das práticas culturais, assumindo um papel ativo na formação cultural da comunidade. Mais do que meras peças informativas, os pôsteres (Figura 20) operam como dispositivos de aproximação e diálogo com a comunidade externa, constituindo-se como uma das formas de mediação entre o grupo e o território. Foi por meio desses materiais, inclusive, que tive meu primeiro contato com o coletivo, sendo conduzida pela visualidade e pelo convite implícito à inserção no espaço do terreiro.

Figura 20- Pôsteres de divulgação de ensaios abertos e Oficinas



Fonte: Perfil oficial do Grupo Kizomba no Instagram (@grupokizomba, 2025-2026). Arte desenvolvida por integrante do coletivo

Apesar da potência formativa e cultural do Grupo Kizomba, sua trajetória de transmissão de saberes é atravessada por desafios estruturais que demandam reinvenção constante. Observa-se a dificuldade de permanência dos integrantes, especialmente em função das demandas relacionadas ao trabalho, à formação acadêmica e às responsabilidades pessoais. Outro aspecto relevante diz respeito às questões de gênero. Em determinados períodos, o Grupo Kizomba passou a ser conhecido como “Cacuriá das mulheres” (Figura 21), expressão que emerge da predominância feminina em suas formações coreográficas decorrente da ausência temporária de brincantes do sexo masculino no terreiro.

Figura 21- O “Cacuriá das Mulheres” e a ocupação feminina do terreiro



Fonte: Acervo do Grupo Kizomba (2023, 2024 e 2026)

Essa configuração, longe de representar um esvaziamento da tradição ou uma perda de sua autenticidade, revela o que Hall (2006) define como o caráter processual da identidade. Para

o autor, a identidade cultural não é algo fixo, acabado ou que reside apenas no passado; ela é um "tornar-se" tanto quanto um "ser", pertencendo tanto ao futuro quanto ao passado. Assim, ao reorganizar sua formação coreográfica diante da realidade do território, apresentando-se, por vezes, com a proporção de um homem para seis mulheres, o Grupo Kizomba não perde sua essência, mas exerce sua capacidade de negociação e tradução cultural. A tradição, portanto, reafirma-se como um organismo vivo que se ressignifica para continuar existindo.

A continuidade das atividades, o fluxo das oficinas e o acolhimento de novos integrantes demonstram o compromisso do coletivo com a salvaguarda e valorização da cultura popular. A resistência, nesse contexto, não se manifesta apenas como enfrentamento direto às adversidades socioeconômicas, mas como uma prática cotidiana que se realiza nos próprios processos de transmissão de saberes. Ela se materializa nos ritos que organizam o tempo e o corpo, na circulação da oralidade entre os participantes e na continuidade das práticas corporais que estruturam o cotidiano do grupo. Assim, mais do que uma categoria abstrata, a resistência se expressa como experiência vivida, incorporada e compartilhada coletivamente.

4.4 Corpo, criação coreográfica e saberes da experiência

Se os ritos, a oralidade e a memória estruturam os processos educativos do Grupo Kizomba, a observação participante permitiu compreender como esses saberes se materializam nas práticas corporais, na criação das coreografias e nas formas de ocupação do espaço. Nesse contexto, o corpo constitui-se como território de aprendizagem, criação e transmissão cultural.

Conforme os períodos de observação participante realizada pela autora e registros no diário de campo, os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no Grupo Kizomba ocorrem de maneira coletiva e são construídos a partir da convivência cotidiana, da observação, da escuta, da repetição e da experiência compartilhada entre os integrantes.

Durante as conversas realizadas no campo, foi possível compreender que as coreografias não surgem de forma espontânea ou individualizada. Elas são construídas a partir das músicas, de seus ritmos e letras, mas também das experiências acumuladas pelos próprios integrantes ao longo de suas trajetórias e trazidas por outros brincantes em uma espécie de intercâmbio cultural. Aqueles que visitam outras regiões do Maranhão e do Brasil, participam de festivais ou acompanham apresentações de outros grupos, frequentemente trazem novas referências, movimentos e possibilidades coreográficas que passam a ser discutidas e adaptadas à realidade do coletivo.

Após a construção inicial, as coreografias passam por um longo processo de experimentação. Os brincantes executam repetidas vezes os movimentos, observando aquilo que funciona, aquilo que necessita de ajustes e aquilo que precisa ser retirado. Trata-se de um processo de lapidação coletiva, no qual as decisões são tomadas considerando tanto aspectos estéticos quanto as características concretas do grupo. Durante as observações, foi mencionado que determinados movimentos podem sofrer alterações em função da quantidade de homens e mulheres presentes ou da disposição espacial disponível para a apresentação. Assim, a coreografia não é compreendida como algo rígido e acabado, mas como um processo em constante construção.

Nesse sentido, a compreensão de que não há um ponto final fixo nos processos de existência e criação pode ser associada à perspectiva de Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), quando sugere que “nós somos o começo, o meio e o começo” (Santos apud Redes da Maré, 2023) , indicando a ideia de continuidade, reinício e reinvenção como princípios que estruturam modos de vida e de produção de saberes.

Essa compreensão da existência como movimento contínuo e circular ajuda a pensar as dinâmicas organizativas das coreografias observadas no Grupo Kizomba. Foi possível observar também que existe uma preocupação permanente com a organização espacial das apresentações. Segundo os integrantes, toda coreografia precisa possuir começo, meio e fim para recomeçar. Uma música pode iniciar em círculo e terminar em fileiras; pode começar em meia-lua e encerrar em diagonal; ou ainda iniciar em filas paralelas e terminar novamente em círculo. O aspecto mais importante é que a formação final de uma música (Figura 22) servirá de base para a formação inicial da música seguinte. Dessa forma, o encerramento de uma coreografia influencia diretamente a organização da próxima apresentação.

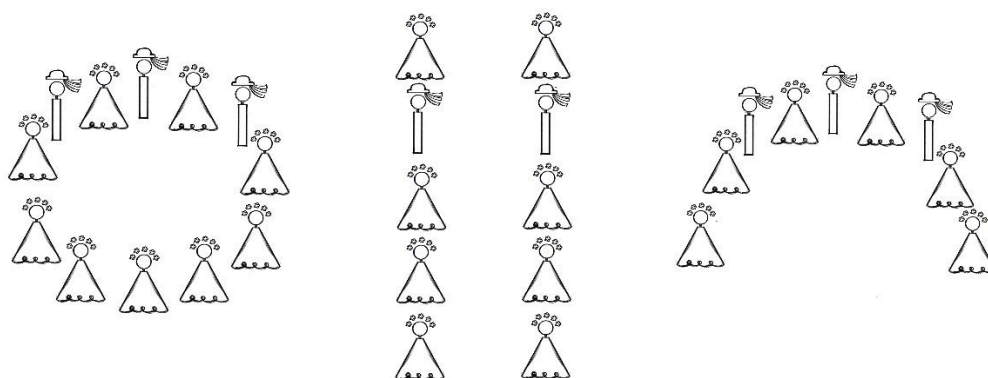
Figura 22- Organização espacial em fila na diagonal ao fim de uma música



Fonte: Edmara Silva (2023)

Os integrantes explicaram que, após a definição de uma sequência musical, são realizadas discussões para avaliar como ocorrerá a passagem entre uma música e outra. Busca-se evitar que todas as coreografias terminem ou comecem da mesma maneira. Se uma dança termina em círculo, por exemplo, procura-se que a seguinte tenha uma configuração diferente. O objetivo é criar dinamismo visual e evitar a repetição excessiva das mesmas formações espaciais. Nesse processo, surgem formações em diagonais, fileiras simples, fileiras duplas, meias-luas e círculos de diferentes tamanhos (Figura 23).

Figura 23- Desenho esquemático das configurações em círculo, fileiras e meia-lua



Fonte: Elaborado pela autora com base em observação participante (2026)

Entre os movimentos ensinados aos integrantes encontra-se o chamado “amassar o barro”. Trata-se de um movimento realizado com os pés, no qual se levanta alternadamente um pé e depois o outro, simulando a ação de pisar e moldar algo no chão. Embora aparentemente simples, esse movimento revela a profunda relação existente entre as coreografias e os elementos do cotidiano rural, ribeirinho e trabalhador do Maranhão.

Essa dinâmica de alternância e retorno das formas espaciais pode ser compreendida a partir de uma lógica de circularidade presente nas cosmologias afro-diaspóricas, na qual o movimento não se organiza de maneira linear, mas em fluxos contínuos de repetição e reinvenção. Como Nêgo Bispo, “[...] como a gente pensa, na circularidade, o samba é rodando, a capoeira rodando, o reggae é rodando, a gira no terreiro é rodando e até meu cabelo, quando é grande, é rodando também. Tudo nosso é na circularidade.” (Santos, 2019).

Essa compreensão da circularidade permite interpretar as dinâmicas coreográficas analisadas nesta pesquisa como expressões corporais que articulam memória, ancestralidade e

modos de existência coletivos, em que o movimento se constitui como retorno, continuidade e criação permanente.

Outro elemento fundamental observado durante os ensaios é o uso da saia. A saia desempenha funções que ultrapassam o aspecto estético da apresentação. Ela atua como um instrumento pedagógico, um marcador espacial e um elemento simbólico. Os integrantes explicam que a saia funciona como um delimitador e como uma espécie de escudo. É a partir dela que se calcula a distância adequada entre os brincantes. Como as saias (Figura 24) podem alcançar grandes aberturas durante os giros, aproximando-se de dois ou três metros de extensão, torna-se necessário manter uma distância segura entre os participantes para evitar colisões.

Figura 24- As saias nos como marcadoras de espaço e ritmo



Fonte: Edmara Silva (2023)

Durante os ensaios, são frequentes orientações como “abram mais a roda”, “não fechem a roda”, “afastem-se mais” ou “mantenham o espaço”. Essas orientações fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da dança. Os brincantes aprendem não apenas movimentos específicos, mas também formas de ocupar coletivamente o espaço, respeitando os limites corporais dos demais participantes.

Ao mesmo tempo, a saia possui uma forte dimensão simbólica. Em diferentes coreografias, ela pode representar rios, correntes de água, movimentos do vento, asas de pássaros, caudas de animais e diversos outros elementos presentes nas músicas. Seu movimento produz imagens que ampliam os significados das coreografias e contribuem para a construção das narrativas corporais apresentadas pelo grupo.

Durante as observações, foi possível perceber que a relação entre música e movimento constitui um dos elementos centrais da prática educativa desenvolvida pelo Grupo Kizomba. Muitas coreografias são construídas de maneira que os gestos reproduzam visualmente aquilo que está sendo cantado. Os integrantes denominam algumas dessas construções de “coreografias alfabetizadas”, pois os movimentos (Figura 25) funcionam como uma espécie de tradução corporal da letra da música.

Figura 25- Representação de movimentos associados às letras das músicas: bater de asas com a saia



Fonte: Edmara silva (2023).

Um exemplo dessa dinâmica foi observado na coreografia da canção Jererê. Durante sua execução, os brincantes realizam gestos que acompanham as ações descritas na canção. Em determinado momento, os participantes saúdam o Jererê por meio de movimentos corporais específicos (Figura 26), estabelecendo uma relação direta entre canto e gesto. Em seguida, a coreografia incorpora a ação de servir cachaça em um copo (Figura 27), movimento executado

de forma sincronizada com a letra da música. Logo após, os brincantes simulam o ato de beber (Figura 28), completando corporalmente a narrativa cantada.

Figura 26- Braços erguidos no Jererê, **Figura 27-** Mãos servem bebida no copo e **Figura 28-** Mãos tomam a bebida ofertada



Fonte: arquivo pessoal da autora (2026).

Esses gestos permitem que os participantes aprendam e transmitam referências culturais presentes nas músicas. O corpo torna-se, assim, um instrumento de memória e comunicação, capaz de materializar visualmente histórias, personagens, celebrações e modos de vida evocados pelas canções. A coreografia não apenas acompanha a música, mas produz sentidos a partir dela, articulando movimento, narrativa e experiência coletiva.

As apresentações também estabelecem diferentes formas de relação com o público e com os elementos sagrados presentes nas músicas. Em algumas situações, os movimentos são direcionados aos espectadores. Os brincantes olham para o público, interagem, convidam à participação e constroem momentos de brincadeira coletiva. Em outras ocasiões, especialmente durante as músicas relacionadas ao Divino Espírito Santo, os movimentos assumem caráter devocional.

Nesses momentos, os braços são erguidos em louvação (Figura 29) e os gestos deixam de estar voltados aos espectadores para dirigir-se ao sagrado. Conforme explicado pelos integrantes, há situações em que se dança para o público e outras em que se dança para o Divino. Essa distinção evidencia a coexistência de dimensões sagradas e profanas.

Figura 29- Saudação ao Divino durante a Ciranda Cultural II



Fonte: Luiz Gustavo (2025).

A presença do Divino manifesta-se também por meio dos objetos e indumentárias utilizados durante as apresentações. Entre eles destaca-se a Bandeira do Divino (Figura 31), representada por um estandarte vermelho que carrega a imagem da pomba branca. Há também o Mastro do Divino, ornamentado com flores e fitas coloridas, remetendo às festividades tradicionais realizadas em diferentes localidades maranhenses. As Caixas do Divino (Figura 30), utilizadas para a execução dos ritmos, constituem outro elemento importante da manifestação. Soma-se a esses objetos a representação da pomba do Divino (Figura 30), conduzida sobre uma almofada durante os cortejos e apresentações.

Figura 30- Pomba do divino sob a Caixa do Divino e **Figura 31-** Bandeira do Divino utilizada nas apresentações do Grupo Kizomba



Fonte: Luiz Gustavo (2025)

Esses elementos dialogam diretamente com as referências religiosas relacionadas a São Benedito, Nossa Senhora da Guia, São José de Ribamar, ao Divino Espírito Santo e aos Orixás. Dessa forma, as apresentações articulam diferentes dimensões da memória coletiva maranhense, reunindo religiosidade, cotidiano, ancestralidade e cultura popular.

Os processos educativos observados não se restringem aos momentos de apresentação. Os próprios ensaios constituem espaços privilegiados de aprendizagem. Quando os integrantes chegam ao local de ensaio, geralmente ocorre um momento inicial de conversa. Enquanto alguns organizam os equipamentos de som, outros compartilham dúvidas, comentam apresentações anteriores ou discutem questões relacionadas ao grupo. Em seguida, realizam-se exercícios de aquecimento e preparação corporal.

Após o aquecimento, define-se a sequência de músicas que será trabalhada naquele dia. A partir desse momento, iniciam-se as repetições, correções, adaptações e experimentações coreográficas. O processo é constantemente atravessado pelo diálogo. Os participantes sugerem mudanças, avaliam possibilidades e discutem formas de aprimorar as apresentações. As apresentações seguem dinâmica semelhante. Antes de entrar em cena, os integrantes realizam momentos de organização, aquecimento e preparação emocional. Um dos rituais observados consiste na formação de uma roda em que todos permanecem de mãos dadas para realizar uma oração coletiva. Nesse momento, frequentemente é compartilhada uma mensagem que reforça o compromisso com a apresentação: dançar como se fosse a última vez, oferecer o melhor de si e valorizar aquele instante coletivo.

O corpo não é compreendido como um elemento vazio. Conforme destacado pelos próprios participantes, o sujeito que dança carrega experiências, memórias e conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória. O corpo constitui um território de memória individual e coletiva. É por meio dele que os saberes circulam, são compartilhados e permanecem vivos.

As práticas corporais observadas revelam processos de resistência cultural profundamente vinculados às experiências da população negra. O corpo torna-se território de memória, resistência e permanência. Os movimentos, ritmos, gestos e formas de ocupação do espaço materializam conhecimentos produzidos historicamente pelas comunidades afro-brasileiras. Trata-se de saberes que não são aprendidos exclusivamente por meio da leitura ou da observação distante, mas principalmente pela convivência cotidiana.

Os participantes enfatizam que determinadas experiências só podem ser compreendidas dentro da comunidade. Aprende-se observando, participando, convivendo e compartilhando o cotidiano. Não basta assistir a um vídeo ou acompanhar uma apresentação isolada. É a

permanência no grupo que possibilita compreender os sentidos mais profundos da prática cultural.

Essa reflexão aparece também quando os integrantes discutem a realidade cultural da cidade de Imperatriz. Segundo eles, muitas pessoas afirmam que não existem determinadas práticas culturais na cidade simplesmente porque não as conhecem. No entanto, os grupos existem, resistem e continuam produzindo cultura apesar da pouca visibilidade recebida. Essa invisibilização é compreendida como resultado de processos históricos que desvalorizaram as culturas populares e afro-brasileiras.

Nesse sentido, os participantes destacam a importância do contato com a cultura desde a infância. Para eles, a valorização das práticas culturais depende da construção de experiências formativas capazes de aproximar crianças e jovens dessas práticas. Quando a cultura está presente desde os primeiros anos de vida, ela passa a constituir parte da identidade dos sujeitos, fortalecendo vínculos de pertencimento e continuidade.

Outro aspecto que chamou atenção durante a pesquisa refere-se às estratégias de permanência desenvolvidas pelo grupo. Além dos ensaios e apresentações, são organizados momentos de convivência que incluem lanches, almoços, jantares, reuniões e conversas coletivas. Esses encontros funcionam como espaços de acolhimento, escuta e fortalecimento dos vínculos entre os participantes.

Em diferentes ocasiões, observei a realização de reuniões destinadas à discussão de dificuldades, conflitos, sugestões e expectativas relacionadas ao grupo. Como relatou a professora coordenadora do Grupo em 2026: "O Kizomba é uma família; às vezes há discussão para chegar em acordos, gestão de conflitos, mas tudo se resolve na conversa e no afeto" (Informação verbal).

Algumas dessas conversas ocorrem em pequenos grupos antes de serem compartilhadas com o coletivo maior. Esses momentos demonstram que a manutenção do Grupo Kizomba depende não apenas das apresentações públicas, mas também da construção cotidiana de relações de solidariedade, apoio mútuo e pertencimento. É nesse contexto que a circularidade assume papel central. A roda não constitui apenas uma formação coreográfica; ela representa um princípio organizador das relações sociais e dos processos educativos observados no grupo. A circularidade (Figura 32) ensina o corpo a compartilhar espaços, respeitar limites, ouvir o outro e participar coletivamente das atividades.

Figura 32- A formação circular como princípio educativo, pedagógico e organizador nos ensaios e apresentações do Grupo Kizomba



Fonte: Cultura Imperatriz [s.d.]

A roda delimita espaços, organiza deslocamentos e possibilita a transmissão de saberes. Trata-se de uma prática ancestral presente em diferentes tradições afro-brasileiras. Conforme discutido pelos participantes, a circularidade atravessou o Atlântico junto com as populações africanas e encontrou, em território brasileiro, outras experiências circulares já existentes. Dessa forma, consolidaram-se práticas que permanecem vivas e que continuam desempenhando importante papel educativo.

Por fim, a permanência do grupo depende de uma ampla rede de pessoas que atuam dentro e fora das apresentações. Estão presentes estilistas, costureiras, músicos, familiares, antigos integrantes, apoiadores e membros da comunidade que acompanham o grupo ao longo dos anos. Muitos deles não aparecem no palco, mas contribuem diretamente para a continuidade da prática cultural. São pessoas que criam figurinos, desenvolvem ideias, confeccionam roupas, oferecem apoio logístico, organizam apresentações e mantêm viva a memória daqueles que já passaram pelo grupo.

Dessa forma, o cotidiano do Grupo Kizomba revela-se como um espaço educativo profundamente marcado pela coletividade, pela memória, pela ancestralidade e pela resistência cultural. Mais do que um grupo de dança, trata-se de uma comunidade de aprendizagem na qual os saberes são transmitidos por meio da convivência, do corpo e das relações construídas diariamente entre seus participantes.

No percurso formativo do Grupo Kizomba, as apresentações configuram-se como momentos de culminância, nos quais os saberes construídos ao longo dos ensaios, oficinas e vivências coletivas são materializados e compartilhados com o público. Mais do que

espetáculos, essas apresentações constituem sínteses de processos educativos, nos quais corpo, memória, cultura e identidade se articulam de forma integrada.

A realização de eventos como o espetáculo Ciranda Cultural II, apresentado no Teatro Ferreira Gullar de Imperatriz, ou apresentações em terreiros do outro, evidencia a complexidade desse processo. A preparação envolve meses de ensaio, estudo das práticas culturais, construção coreográfica, organização de figurinos e articulação entre os integrantes.

No momento da apresentação, essas aprendizagens se tornam visíveis. Além disso, a relação com o público configura-se como dimensão formativa relevante. Ao apresentar-se, o grupo estabelece um diálogo com a comunidade, compartilhando conhecimentos e promovendo o reconhecimento das práticas culturais. Esse processo contribui para a valorização da cultura popular e para a ampliação do repertório cultural dos espectadores. A potência desse diálogo e o impacto formativo das ações do grupo na comunidade ecoam na narrativa de Larissa Correia, espectadora ¹³ do Grupo:

O grupo Kizomba é importante porque aproxima as pessoas da cultura e promove uma educação por meio dessa arte; de entender e aprender através dessa dança que tem um grande significado. [...] Conheci o grupo durante uma atividade cultural na minha universidade em que eles se apresentaram. Fiquei muito impressionada com a organização, os ritmos e a presença marcante nas apresentações. O que mais me chamou a atenção foi como eles conseguem transformar esse momento em uma reflexão sobre o respeito e a diversidade cultural. É uma experiência que representa um grande aprendizado e muita emoção.

Essa narrativa de campo evidencia que os processos educativos aqui discutidos transbordam a visualidade pública da apresentação formal, alcançando os espaços formativos das oficinas e os territórios acadêmicos. Nesse movimento, o Grupo Kizomba se constitui como um espaço em que ritos, corpo e transmissão de saberes não operam de forma separada, mas como dimensões indissociáveis de um mesmo processo formativo.

Os ritos organizam a experiência e delimitam a passagem entre cotidiano e aprendizagem; o corpo materializa e incorpora os saberes no movimento e na repetição; e a transmissão, atravessada pela oralidade, pela observação e pela convivência, garante a continuidade de uma memória coletiva que não se fixa, mas se reinventa na prática. Assim, aprender no Grupo Kizomba não é apenas adquirir técnicas corporais, mas participar de uma cadeia viva de produção cultural, na qual conhecimento, experiência e ancestralidade se entrelaçam.

¹³ Larissa Correia. Entrevista concedida a Yasmin de Sousa da Silva. Imperatriz, 16 mar. 2026.

Desse modo, o que se observa no grupo não é apenas a reprodução de uma tradição, mas um processo contínuo de criação situada, em que a cultura popular se atualiza no presente sem perder suas referências históricas. O Grupo Kizomba, nesse sentido, evidencia uma pedagogia do vivido, na qual a educação emerge da relação entre corpos, memórias e coletividades, reafirmando o cotidiano como espaço legítimo de produção de saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Vou levar minhas Coreiras
 A nossa hora chegou
 Meu Senhor São Benedito
 Sem minhas Coreiras eu não vou!
 Meu Senhor São Benedito
 Pretinho da minha cor
 Vou levar minhas Coreiras
 Que a nossa hora chegou”*
Tambor de Crioula Brinquedo de São Benedito- Despedida (2021)

Retomar os caminhos trilhados nesta investigação é, antes de tudo, realizar um exercício de retorno ao meu primeiro território, minha infância, hoje terreiros de dança. Esta pesquisa edificou-se no atravessamento, no reencantamento e na assunção de uma postura ética, estética e política como pesquisadora-brincante. Ao investigar o Grupo Kizomba, vi minha própria história familiar, marcada pelos quintais, espelhar-se nos corpos, nos ritmos, no toque das caixas e nas saias rodadas que dão vida à cultura popular maranhense. Ocupar a primeira pessoa do singular ao longo desta escrita foi, portanto, o ato metodológico e político necessário para afirmar que a ciência se produz na materialidade da vida, no diálogo horizontal e na pulsação viva dos cotidianos.

Neste sentido, a questão que funda este processo de pesquisa encontrou resposta na constatação de que este grupo, compreendido como tempo-espço de produção de conhecimentos, de cultura, de linguagem e de educação, opera como um complexo território sociopedagógico de educação popular e emancipação. Longe de se restringirem a técnicas de dança ou meras reproduções folclóricas esvaziadas, os saberes ali tecidos são de ordem identitária, histórica, territorial e civilizatória. O objetivo geral evidenciou que o coletivo contribui diretamente para o reconhecimento da importância social, cultural, política e cognitiva das práticas culturais que dependem do corpo, da oralidade, da convivência, do tempo pedagógico próprio e da transmissão intergeracional.

Ao compreender que os modos de aprendizagem, socialização e transmissão de saberes presentes no cotidiano do grupo, a pesquisa demonstrou que a difusão do conhecimento ocorre pela via da ancestralidade e da circularidade. Aprende-se na experiência corporalmente situada, na repetição ritualística, na oralidade e na convivência diária. O corpo não se apresentou como um receptáculo mecânico e vazio, mas como um território de memória viva. Ficou evidente,

por meio dos diários de campo que movimentos tradicionais como o “amassar o barro” e o manejo das saias expansivas durante os ensaios atuam como marcadores de uma inteligência corporal partilhada. Essa imersão empírica confirmou que os processos educativos são produzidos nas práticas ordinárias, nas relações sociais, nos territórios culturais e nas experiências comunitárias, não se restringindo aos espaços escolares formais, materializando o que se compreende como a ciência do praticante e as táticas cotidianas de reexistência diante da realidade concreta.

Ao analisar como o Grupo Kizomba se configura como tempo-espço pedagógico de educação popular e resistência cultural, o coletivo ressignifica profundamente o território usado da cidade de Imperatriz. Frente aos processos históricos de invisibilização, marginalização e racismo estrutural que historicamente subalternizaram as expressões de matriz afro-brasileira na região tocantina, o coletivo demarca o pátio e o terreiro da escola periférica como um local político e educativo. A realização de apresentações de grande porte, a exemplo do espetáculo Ciranda Cultural II, revelou-se como a culminância de um processo educativo integral, gerando reconhecimento cultural e afetivo. O grupo materializa, assim, um campo onde a cultura popular e a educação se fundem para promover o letramento racial e o fortalecimento identitário de seus membros e do público receptor.

Os desafios contemporâneos relacionados à continuidade de suas práticas culturais e formativas são identificados. A investigação apontou tensionamentos severos decorrentes das pressões do tempo cronológico comercial, que muitas vezes colide com o tempo pedagógico e afetivo do grupo. A rotatividade de integrantes, imposta pelas demandas externas de trabalho, estudos universitários, e a predominância feminina, que tensionou as formações coreográficas tradicionais e gerou a alcunha social de “Cacuriá das Mulheres”, evidenciam que o grupo não é estático da tradição, mas um organismo vivo.

A permanência do Grupo Kizomba na cidade dá-se precisamente pela sua capacidade de se reinventar face às adversidades, tecendo estratégias cotidianas de acolhimento que incluem partilhas de lanches, reuniões de escuta e a gestão afetiva de conflitos. Além disso, constatou-se que o coletivo depende de uma ampla e invisível rede de solidariedade composta por costureiras, músicos, comunidades, convites, familiares e antigos membros que, mesmo fora dos palcos, garantem o suporte logístico e a salvaguarda da memória coletiva.

Metodologicamente, a consistência destes achados ancorou-se em uma abordagem qualitativa. A eficácia da investigação deu-se por meio da observação participante, da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, além de entrevistas semiestruturadas, cuja aproximação de uma inspiração etnográfica foi sustentada pela inserção orgânica, afetiva e prolongada da

pesquisadora no cotidiano do Grupo Kizomba, permitindo a interpretação sensível e rigorosa dos significados produzidos nas experiências vividas.

A relevância desta jornada reside na urgência de não desperdiçarmos as experiências formativas e os conhecimentos que ocorrem à margem das instituições escolares formais, erguendo-se contra o apagamento cultural e validando saberes que a racionalidade colonial. É a afirmação da necessidade de a Pedagogia expandir seus horizontes teóricos e práticos, reconhecendo os terreiros, os festejos tradicionais, o rito e a cultura popular como legítimas matrizes pedagógicas e espaços de produção de linguagem.

Ademais, este trabalho possui uma profunda relevância social e política para a história local de Imperatriz, ao fraturar o discurso desinformado de que a cidade carece de práticas de matriz afro-brasileira e popular. O Grupo Kizomba existe, resiste, cria e educa no município há quase trinta anos.

Os saberes tecidos são sementes fundamentais para a construção de uma educação genuinamente emancipatória, antirracista e plural. Enquanto houver um terreiro de chão batido, o pulsar de uma caixa afinada, o movimento expansivo de uma saia e um corpo disposto a brincar, a memória permanecerá viva na periferia de Imperatriz, escrevendo a história e sustentando o presente para um futuro emancipador.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **O espaço-tempo do cotidiano**: tecendo saberes e currículos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AMORIM, Alcelino. **Despedida**. In: TAMBOR DE CRIOLA BRINQUEDO DE SÃO BENEDITO. Despedida. [S. l.]: Zabumba Records, 2021. 1 faixa (3 min 02 s). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/5R1eySe5cjUlcKIDaEXUhM>. Acesso em: 12 jun. 2026.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **Cosme Bento das Chagas**. In: African American Studies Center. [S. l.]: Oxford University Press, 2016. Disponível em: https://projects.kora.matrix.msu.edu/files/16-23-106171/Cosme_Bento_das_Chagas_DCALAB.pdf. Acesso em: 12 jun. 2026.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **De caboclos a bem-te-vis**: formação do campesinato numa sociedade escravista: Maranhão, 1800-1850. São Paulo: Annablume, 2015. 472 p. Disponível em: <https://archive.org/details/decaboclosbemtev0000assu>. Acesso em: 7 jun. 2026.

BARBOSA, Jorge Luiz. **O território usado e os espaços da vivência cultural urbana**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. O processo de formação de "identidade maranhense" em meados do século XX. **TOMO**, São Cristóvão, n. 17, p. 183-231, jul./dez. 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Esperando o não esperado**: ensaios sobre experiência e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Esperando**. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BUMBA MEU BOI DE MARACANÃ. **Maranhão Meu Tesouro, Meu Torrão**. In:

Bumba Meu Boi de Maracanã. Estrela Brasileira. [S. l.]: Independent, 2006. 1 faixa (3 min 40 s). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3NLFwwnGHH1192imbfaF30>. Acesso em: 12 jun. 2026.

CARNEIRO, Edison. **Dinâmica do folclore**. 2. ed. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAVES, Jeciane; SANTOS, Livia; OLIVEIRA, Solange. A cara preta de Imperatriz. **Zine Sibita**, 20 set. 2023. Atualizado em: 27 set. 2023. Disponível em: <https://zinesibita.wixsite.com/site/post/a-cara-preta-de-imperatriz>. Acesso em: 9 jun. 2026.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DICIO. Folgado. In: **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, [s.d.]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/folguedo/>. Acesso em: 7 jun. 2026.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da circularidade: ensinagens de terreiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

FERRETTI, Mundicarmo. **Encantaria de Barba Soeira**: o tambor de mina no Maranhão. 2. ed. São Luís: Alcântara, 2001.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. Mestiçagem e pluralismo cultural: notas sobre o folclore e a cultura popular. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 5, n. 9, 1998.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Repensando o sincretismo**: estudo sobre a Casa das Minas. São Paulo: EDUSP, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., 15. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: fundamentos e metodologia. São Paulo: Cortez, 2011.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos. **Palmares**: escravidão e liberdade no Atlântico Negro. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Lélia Gonzalez**: primavera para as rosas negras. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

GONZALEZ, Lélia.. **Por um feminismo afro-latino-americano** (Amefricano). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia.. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In: Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

GRUPO KIZOMBA. **Ciranda Cultural II**. Imperatriz: Grupo Kizomba, panfleto institucional de divulgação e programação cultural, 2025.

GRUPO KIZOMBA. **Mapeamento Cultural de Imperatriz**. Imperatriz: Fundação Cultural de Imperatriz, [s.d.]. Disponível em: [Cultura Imperatriz – Perfil 55](#). Acesso em: 8 jun. 2026.

GRUPO KIZOMBA. **Olha quem chegou** (Canção). Imperatriz, Maranhão, [s.a.]. Canção do acervo cultural do Grupo Kizomba. Registro oral obtido em campo.

GULLAR, Ferreira. **Cultura popular e revolução cultural**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart.. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, jul./dez. 1995.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Bumba meu boi do Maranhão é o mais novo patrimônio cultural brasileiro**. Brasília, DF: IPHAN, 2011. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/1388/bumba-meu-boi-do-maranhao-e-o-mais-novo-patrimonio-cultural-brasileiro> . Acesso em: 12 jun. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Patrimônio imaterial**. São Luís: IPHAN, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/superintendencias/maranhao/patrimonio-imaterial> . Acesso em: 10 jun. 2026.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Cultura. **Plano Estadual de Cultura: 2015-2025**. São Luís: SECMA, 2014. Disponível em: <https://cultura.ma.gov.br/uploads/secma/docs/PLANO-ESTADUAL-DE-CULTURA-Livro.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2026.

MENDES, Geoésley J. N.. Nakirigrafias como potencializadoras de compreensão da escola em/a partir de Guiné Conacri/África. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

MENDES, Geoésley J. N.. Escola como tempoespaço de atravessamento: entre a Guiné Conacri e o Maranhão. **Tese (Doutorado em Educação)** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 105 p. (Coleção Tudo é História, n. 12). Disponível em: <https://museudehistoriadopiaui.ufpi.edu.br/acervo/livros/livros-sobre-o-piau%C3%AD/intelectuais-piauienses/cl%C3%B3vis-moura>. Acesso em: 7 jun. 2026.

MOURA, Clóvis.. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1981. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1INX9Vdf4nWqMYwIc0EOMzUbIK5XofBIR/view> . Acesso em: 7 jun. 2026.

MRECH, Leny Magalhães. **O estatuto do saber na psicanálise e na educação**. São Paulo: Escuta, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NUNES, Izaurina Maria de Azevedo (org.). **Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão**. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2003. Vários autores.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na diáspora africana**. Curitiba: Gênese / Gráfica Popular, 2007.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. **Cultura de subsistência e trabalho escravo no Maranhão oitocentista**. São Luís: EDUEMA, 2006.

PERINI, Evandro. **Tráfico atlântico e demografia escrava na Província do Maranhão**. São Paulo: Alameda, 2022.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

REDES DA MARÉ. **Somos começo, meio e começo** – um até breve a Nêgo Bispo. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.redesdamare.org.br/br/artigo/321/somos-comeco-meio-e-comeco-um-ate-breve-a-nego-bispo> . Acesso em: 30 jun. 2026.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: [s.n.], 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Confluências: o modo quilombola de vida e a sociedade do século XXI**. 2019. (Vídeo no YouTube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQoJOiHyaTY> . Acesso em: 30 jun. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo - para uma cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; v. 110).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SÃO JOÃO DA THAY. **Fotografia de apresentação do Grupo Kizomba no São João da Thay**. Instagram, 11 jun. 2026. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DZQ0_Ofle5P/ Acesso em: 12 jun. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA DO MARANHÃO. **Dossiê de registro do Tambor de Crioula do Maranhão**. São Luís: SECMA/IPHAN, 2014.
SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. digital. São Paulo: Cortez, 2013. E-book (e-PUB).

SILVA, André. **Kizomba: a dança dos orixás**. Overmundo, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: [Overmundo – Kizomba: a dança dos orixás](#). Acesso em: 7 jun. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar, aprender: relações étnico-raciais e educação. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (org.). **De preto a afrodescendente**: trajetórias de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. Brasília: LGE, 2007. p. 153-174.

SOUZA, Florentina; NAZARÉ, Maria do Carmo. **Oralidade e literatura na diáspora africana**. Salvador: EDUFBA, 2006.

TAMBOR DE CRIOULA DO MESTRE FELIPE. Maranhão sou eu. In: TAMBOR DE CRIOULA DO MESTRE FELIPE. Tambor de Crioula do Mestre Felipe. [S. l.]: Independent, 2005. 1 faixa (2 min 40 s). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4cynQXG2ZXVR7GEI7hWUWi> . Acesso em: 12 jun. 2026.

TAVARES, Julio Cesar de. Diáspora africana: a experiência negra de interculturalidade. **Cadernos Penesb**: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas, n. 12, p. 77, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURINO, Célio. **Ponto de cultura**: o Brasil de baixo para cima. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Roteiro da Entrevista.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO-
UEMASUL CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS- CCHSL
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM BRINCANTES DO GRUPO KIZOMBA

Objetivo: Compreender as trajetórias, experiências e percepções dos brincantes do Grupo Kizomba

Parte I – Perfil dos entrevistados

Nome: Como você gostaria de ser identificado(a) nesta pesquisa?

Idade:

Profissão/Ocupação:

Há quanto tempo participa de práticas culturais populares?

Quais práticas culturais você participa ou já participou?

Parte II – Experiências com a cultura popular

1-Como a cultura popular faz parte da sua vida e da sua história?

2-Quais foram os principais aprendizados que você adquiriu por meio das práticas culturais das quais participa?

Parte III – Identidade, ancestralidade e processos educativos

3-De que forma essas experiências culturais contribuíram para a construção da sua identidade e do seu sentimento de pertencimento?

4-O contato com práticas culturais de matriz afro-brasileira influenciou sua forma de compreender a história, a cultura negra ou sua própria identidade? Como?

Parte IV – Identidade, ancestralidade e processos educativos

5-Como acontece a aprendizagem dentro dessas experiências culturais? Como você aprendeu os saberes que hoje compartilha ou pratica?

6-Existe alguma experiência, apresentação ou momento vivido nessas práticas culturais que tenha sido especialmente marcante para você? Por quê?

Imperatriz, _____ de maio de 2026

APÊNDICE 2: Roteiro da Entrevista.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO-
UEMASUL CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS- CCHSL
CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PARTICIPANTES DE OFININAS E ESPECTADORES

Objetivo: Compreender as percepções de participantes de oficinas e de pessoas que assistiram às apresentações do Grupo Kizomba sobre as experiências vivenciadas e os significados atribuídos às atividades desenvolvidas pelo grupo.

Parte I – Perfil dos entrevistados

Nome: Como você gostaria de ser identificado(a) nesta pesquisa?

Idade:

Profissão/Ocupação:

Há quanto tempo participa de práticas culturais populares?

Qual foi sua relação com o Grupo Kizomba?

- ☐ Participante de oficina
- ☐ Espectador(a) de apresentação
- ☐ Outro: _____

Parte II – Experiências com o Grupo Kizomba

1-Como você conheceu o Grupo Kizomba?

2-O que mais chamou sua atenção na atividade ou apresentação da qual participou?

3-Você considera que essa experiência contribuiu para ampliar seus conhecimentos sobre a cultura popular maranhense? Como?

4-Na sua opinião, qual é a importância do Grupo Kizomba para a comunidade?

5-Há alguma experiência ou lembrança marcante relacionada ao Grupo Kizomba que gostaria de compartilhar?

Imperatriz, _____ de maio de 2026

APÊNDICE 3: Termo de Autorização para uso de voz e imagem.**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E IMAGEM**

Eu, _____, portador (a) do RG
Nº _____

_____ e CPF Nº _____,
autorizo

_____, Acadêmica do VIII Período do
Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
(UEMASUL), a usar a minha () Imagem física e/ou minha () Voz para cumprimento
da atividade elaborada pela disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso ministrada
pelo professor Geoésley José Negreiros Mendes de modo que este uso não me
desprestigie em momento algum e de forma alguma.

Imperatriz-MA, _____ de _____ de _____.

Assinatura
