

## A DE AÚ B DE BERIMBAU C DE CAPOEIRA: TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UMA MULHER NEGRA

### DE AÚ B DE BERIMBAU C DE CAPOEIRA: SCHOOL TRAJECTORY OF A BLACK WOMAN

1

Míghian Danae Ferreira Nunes<sup>1</sup>

Ariana Lais da Silva<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v3i1.12012>

**Resumo:** O presente artigo versa sobre a trajetória escolar de uma professora de capoeira, moradora de um município localizado no Recôncavo Baiano. Em março de 2020, ouvimos a trajetória escolar de Fortaleza, uma mulher negra. Este texto está dividido em três seções: na primeira, tratamos dos percursos metodológicos, que contou com a utilização de abordagem qualitativa e entrevista semiestruturada; na segunda, tratamos dos referenciais teóricos apresentando os conceitos fundamentais para a análise; na terceira, temos duas subseções em que analisamos a trajetória de vida da entrevistada lançando mão dos aportes teóricos. Ao longo do texto surgiram aspectos que relacionam sua trajetória escolar com as fases de sua trajetória na capoeira, fazendo-nos perceber que sua vivência em ambiente escolar foi diferenciada, simultaneamente, por sua inserção e empenho na prática desde a década de 1990, bem como, pelos impactos da Constituição do Estado da Bahia de 1989, na história da educação da população negra baiana.

**Palavras-chave:** Capoeira. Recôncavo Baiano. Trajetória Escolar. Mulheres Negras.

**Abstract:** This article deals with the school trajectory of a capoeira teacher, who lives in a municipality located in Recôncavo Baiano. In March 2020, we heard the school trajectory of Fortaleza, a black woman. This text is divided into three sections: in the first, we deal with the methodological paths, which included the use of a qualitative approach and semi-structured interview; in the second, we deal with the theoretical references presenting the fundamental concepts for the analysis; in the third, we have two subsections in which we analyze the interviewee's life trajectory, making use of theoretical contributions. Throughout the text,

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês (BA). E-mail: mighiandanae@unilab.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4799-3110>

<sup>2</sup> Bacharela em Humanidades e graduada em Pedagogia pela Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); atua como professora na rede municipal de São Paulo - SP. E-mail: aryanalsilva@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6871-0285>



aspects emerged that relate her school trajectory with the phases of her trajectory in capoeira, making us realize that her experience in a school environment was simultaneously differentiated by her insertion and commitment to practice since the 1990s, as well as, by the impacts of the 1989 Constitution of the State of Bahia, in the history of education of the black population of Bahia.

**Keywords:** Capoeira. Recôncavo Baiano. School Trajectory. Black Women.

2

## 1 INTRODUÇÃO

*Lá fora, no céu cor de íris, um enorme angorô multicolorido se diluía lentamente, enquanto Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não se perderia jamais, se guardaria nas águas do rio (EVARISTO, 2003, p. 128).*

Este artigo é um dos frutos do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) exigido para a formação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês (BA) e versa sobre a trajetória escolar de uma mulher negra e capoeirista, moradora de uma cidade do Recôncavo Baiano<sup>3</sup>. As autoras deste texto também são mulheres negras e conheceram-se a partir do contato de orientação que foi travado há cerca de dois anos para elaboração da pesquisa que desembocou na produção deste material. Consideramos que o texto, após defesa e reelaboração para a publicação nesta revista, é fruto de uma escrita a quatro mãos, ainda que a relação com a entrevistada tenha sido apenas de uma das autoras. O contato com grupos de capoeira em cidades de Santo Amaro e São Francisco do Conde, entretanto, deu-se pelas duas autoras e o universo aqui apresentado foi compartilhado por ambas. A partir deste(s) lugar(es) é que emergiu o interesse em aproximar-se de mulheres negras capoeiristas e com elas dialogar sobre sua vida escolar.

Neste estudo inscreve-se a trajetória escolar de Fortaleza<sup>4</sup> e, a partir da trajetória escolar a que tivemos acesso, escolhemos registrar algumas das muitas passagens que consideramos significativas em sua linha do tempo formativa. Consideramos que se faz necessário estudar

<sup>3</sup> O município em que a entrevistada reside não será mencionado por fins de sigilo, preservando a sua identidade.

<sup>4</sup> Nome fictício escolhido para a participante da pesquisa, seguindo as orientações da Resolução nº 466/2012, que trata da pesquisa com seres humanos.



sua trajetória a partir de uma pesquisa pois, percebe-se que, campo da história da educação, a ciência brasileira tende a manter um emudecimento histórico quanto a inserção e (im)permanência das pessoas negras no sistema de educação formal brasileiro (CRUZ, 2005; CARVALHO, 2018). Nesse sentido, a problemática da pesquisa abarca o questionamento: como se deram as relações raciais nas escolas frequentadas por Fortaleza e como a cultura negra foi apresentada a ela no espaço escolar?

A relação da entrevistada com a cultura negra na fase adulta, por meio das manifestações populares, colabora com a nossa investigação da sua volta à escola, na condição de professora de capoeira, no decorrer do ano de 2018. Buscou-se apreender, através do relato oral das experiências vivenciadas por Fortaleza, sua trajetória enquanto aluna do ensino básico e, posteriormente, enquanto professora de capoeira numa escola em sua comunidade, focando em sua trajetória individual como forma de registrar experiências que ela, enquanto parte de um segmento populacional, vivenciou durante sua estadia no ensino básico e após ele. Na condição de entrevistadora, durante o compartilhamento de suas experiências, notei que um desafio se estabeleceu no momento da entrevista, pois os atravessamentos que, como veremos, inviabilizaram a continuidade de Fortaleza em ambiente escolar fizeram-se presentes na maioria de suas falas.

O texto a seguir está organizado em três seções, a saber: seção I - ***Nem todo trajeto é reto, nem o mar é regular***<sup>5</sup>: **percursos metodológicos**, em que apresento a metodologia utilizada na abordagem da pesquisa e na técnica de coleta de dados; seção II - ***A noite não adormece nos olhos das mulheres***<sup>6</sup>: **referenciais teóricos**, em que trago as teorias, autoras(es) importantes para a elaboração das análises; seção III, que está dividida nas subseções ***Seus olhos parecem dois rios rolando pro mar***<sup>7</sup>: **vida pessoal e trajetória escolar...** e ***Você não sabe o valor que a capoeira tem***<sup>8</sup>: **ser professora de capoeira no ambiente escolar**. Nestas duas últimas, analisamos a trajetória de vida da integrante da pesquisa, a partir da entrevista realizada.

<sup>5</sup> Letra da música “Cobra Rasteira”, da banda Metá Metá, gravada em 2012, no álbum *MetaL MetaL*.

<sup>6</sup> EVARISTO (2008).

<sup>7</sup> Letra da música “Seus Olhos”, de Mestre Boa Voz, no álbum *Boa Voz Vol. III*.

<sup>8</sup> Letra da música “Valor da capoeira”, do Grupo Muzenza de Capoeira, gravada em 2016, no álbum *Você Não Sabe o Valor Que a Capoeira Tem! Capoeira Muzenza, Vol. 22*

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a perspectiva da ação de Fortaleza no meio escolar (NOGUEIRA; FORTES, 2004) indica uma trajetória enquanto aluna e professora, singularizada através da presença das manifestações culturais afro-diaspóricas presentes nos territórios negros (ROLNIK, 1989) do Recôncavo Baiano, aportando em um repertório cultural cotidiano que age como elemento influenciador de sua inserção e empenho na capoeira, portanto, salientamos também que a potência de sua identidade racial (GOMES, 2005) foi alargada em ambiente escolar através da inserção da história da população africana e afro descendente na Bahia, fruto das reivindicações do Movimento Negro Brasileiro durante as décadas de 1980 e 1990 (NUNES, 2012).

## 2 Nem todo trajeto é reto, nem o mar é regular: percursos metodológicos

A pesquisa que deu origem a este artigo é denominada qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois a intenção inicial era realizar um registro histórico da fala de Fortaleza e, a partir dela, produzir análises relacionadas com a historiografia da educação da população negra, que podem colaborar para compreensão da trajetória de vida da integrante da pesquisa, privilegiando ainda sua própria perspectiva e conhecimento acerca de seu percurso escolar.

Como não existe uma única abordagem de pesquisa qualitativa, resumimos aqui, segundo Maxwell *apud* Dilys Rees (2008), os critérios que orientaram esta pesquisa:

Maxwell (1992, p. 285) [...] sugere os seguintes critérios: (1) a validade descritiva (para mostrar a exatidão na descrição, o pesquisador deve mostrar os eventos e situações que ocorrem durante a pesquisa); (2) a validade interpretativa (trata-se da interpretação dos eventos por parte dos sujeitos, envolvendo crença, cognição, avaliação, intenção e emoção); (3) a validade teórica (consiste na teoria sobre o fenômeno sob o estudo, levando em consideração a comunidade científica para validar a teoria); (4) a generabilidade (trata-se da possibilidade de estender os resultados a outras pessoas, ambientes, ou tempos, sendo usada para ajudar a interpretar outras situações semelhantes); (5) a validade avaliativa (consiste na avaliação de pesquisa como um todo, por parte de outros pesquisadores) (p. 259).

Além disso, Rees informa sobre o posicionamento do/a pesquisador/a nas pesquisas que “buscam, de forma holística o significado das experiências de uma pessoa, de um evento, ou de um grupo” (*ibid.*, p. 260): segundo ela, não é possível concordar em “generalizar os resultados, pois [...] cada contexto é único” (*Idem*, p. 258). Tomamos emprestado as palavras da escrita sensível de



Almeida (2009b), quando discorre sobre os atravessamentos implicados em sentar-se ao lado das mulheres negras e no barco de suas falas velejar o azul infinito de suas memórias escolares:

E as negras memórias vieram para pesquisa em diferentes cores e matizes, sempre tonalizadas pela emoção. O jogo de palavras e silêncios foi uma constante que só pôde ser administrada a partir da disponibilidade de aceitar, inteiramente, as entrevistadas e ouvi-las profundamente, sem julgamentos de valores. Seria falso se fosse dito que não existiu um envolvimento com as entrevistadas, porém, no que se pôde, até onde se pôde, o rigor científico foi perseguido e almejado. Deve-se registrar que o envolvimento com o tema de pesquisa propiciou o entendimento de representações que não se puseram de pronto à vista, apenas este olhar de intimidade com o tema proporcionou que os mecanismos que operam sobre a memória fossem percebidos e identificados como parte da história de construção das identidades de mulheres negras no Brasil (p. 32).

5

Caminhando com a abordagem qualitativa, o instrumento de coleta de dados mais adequado foi a entrevista que, conforme Duarte (2004),

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215).

Gravamos o relato oral conforme orienta a técnica de entrevista semiestruturada, que segundo Manzini (1990/1991):

Na entrevista semi-estruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso do gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim,



de forma mais livre (p. 154).

O aprofundamento na trajetória escolar de Fortaleza fez com que perguntas novas fossem elaboradas a partir do que ela trazia para o diálogo. Em alguma medida, percebemos que houve uma escuta recíproca durante o diálogo, culminando em trocas significativas no rememorar das trajetórias escolares, o que corrobora com a ideia de que a técnica de entrevista semiestruturada favorece trocas significativas ao longo da pesquisa, conforme aponta Silva *et al.* (2016), ao debruçar-se sobre a experiências formandas<sup>9</sup> da capoeira sob o prisma das relações que perpassam o gênero feminino:

[...] a entrevista oferece a possibilidade de interação entre as partes; o tratamento de temas complexos, além de garantir ao entrevistado a informalidade. É um instrumento usual em pesquisa de campo, com objetivos delimitados, onde o pesquisador procura obter informações mediante a fala dos atores sociais (p. 6).

A entrevistadora conheceu Fortaleza no dia em que visitava um terreiro de candomblé. Tempos depois, Fortaleza foi convidada para participar da pesquisa. A escolha em optar por fazer a pesquisa com ela, caso aceitasse, embasou-se em três fatos centrais: o primeiro refere-se ao contexto das pessoas que mediarão a interação, pois foi possível ouvir pessoas, durante o acontecimento do culto afro que, ao se referirem a ela, transbordavam uma grande admiração, a indicando enquanto referência de mulher capoeirista em sua região; o segundo é que ela se identificava como mulher negra, demonstrando uma imersão na promoção das manifestações das culturas negras em sua localidade; o terceiro fato foi deveras importante pois, através dos contatos iniciais, vislumbramos uma trajetória escolar singularizada pela capoeira, esta última exercendo papel fundamental na sua trajetória formativa e também profissional, visto que ela é professora de capoeira e exerce a docência da prática nos espaços de treino e no espaço escolar.

---

<sup>9</sup> O termo “formanda” ou a variação “formada” refere-se ao grau alcançado dentro do grupo de capoeira e indica que a(o) capoeirista, outrora aluna(o), concluiu os ensinamentos iniciais dentro da prática. É importante salientar que os graus alcançados na capoeira advêm do empenho de cada capoeirista e podem variar conforme as normas estabelecidas no interior de cada grupo, entretanto, não foi objeto desta pesquisa a compreensão dos graus de hierarquização presentes nos grupos que a entrevistada integrou durante sua trajetória na capoeira.

No dia da entrevista, solicitamos a assinatura da Carta de Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral, em duas vias, constando no instrumento de autorização da pesquisa que a informante optou por ter sua identidade preservada ao longo das narrativas que se inscrevem neste texto. Os desafios impostos pelo contexto em que a pesquisa se insere acaba por demonstrar sua importância, já que não encontramos com facilidade nos grupos de capoeira da região pesquisada uma mulher negra fortemente engajada na capoeira e que ocupa neste espaço posição hierárquica das mais altas em seu grupo. Conforme Moure (2015), no universo da capoeira de modo geral. A particularidade com que a capoeira apareceu durante o percurso escolar também se constitui enquanto elemento fulcral na compreensão da singularidade dessa trajetória escolar, a partir da presença das manifestações culturais afro-diaspóricas no cenário educacional.

### 3 A noite não adormece nos olhos das mulheres: referenciais teóricos

Antes de apresentarmos Fortaleza, faz-se necessário um breve preâmbulo âmbito dos estudos sobre história da educação da população negra. Caminharemos aqui com os conceitos abordados a seguir, a partir das(os) autoras(es) aqui elencadas(os): *trajetória escolar* (NOGUEIRA; FORTES, 2004), *raça* (GOMES, 2005), *escolarização* (FERRARO, 2009; 2010), *territórios negros* (ROLNIK, 1989). Tentaremos “engrossar o caldo” dos estudos que se debruçam na história da educação da população negra (CRUZ, 2005; CARVALHO, 2018), primando introduzir, ainda que de maneira breve, a história da educação no Recôncavo Baiano (SILVA, 1999). Para além destes referenciais, compreendemos as falas de Fortaleza como referências para a compreensão do contexto estudado ao mesmo tempo em que espelham parte de sua trajetória pessoal.

O conceito de trajetória escolar emerge a partir da urgência de abordagens no campo da educação que se debruçam sobre a importância da ação da pessoa em seu meio escolar. Segundo Nogueira e Fortes (2004), através do emprego deste conceito, a Sociologia da Educação pode mudar sua perspectiva de abordagem, que agora além de ser de caráter macrossocial, possui também uma abordagem de caráter microssocial.

[...] Dentro desta nova perspectiva, os indivíduos deixam de ser considerados

meros executores de processos macroestruturais que os transcendem e passam a ser vistos como agentes efetivos e diferenciados que influem diretamente na definição de seus destinos sociais, inclusive escolares. [...] Deixa de ser suficiente apontar a relação entre origem social e destino escolar. Busca-se então compreender como essa relação é construída ao longo das trajetórias escolares (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 58).

Ainda conforme os autores, a noção de trajetória escolar passou por três formas de utilizações distintas no período que compreende as décadas de 1970, 1980 e 1990. Neste texto, a noção do termo ancora-se entre o 2º e o 3º períodos, em decorrência de algumas características indicadas pelo autor e autora supramencionados, que foram privilegiadas nesta pesquisa, tais quais: a) a escolha de uma região geográfica específica (uma cidade do Recôncavo Baiano); b) a ênfase na compreensão da biografia escolar em questão e as circunstâncias que perpassam o indivíduo enquanto ele constrói sua trajetória escolar (*Ibid.*, p. 61).

Salientamos que este texto não ambiciona estabelecer que a trajetória aqui analisada no campo microssocial é espelho fidedigno do cenário macroestrutural da história da educação da população negra no sistema de ensino; entretanto, consideramos que, “[...] ao proferir um discurso, o sujeito reflete, produz e reproduz a sua realidade como membro de seu grupo social, sendo possível inferir que o seu dizer tem relação direta com sua história, classe social, local onde vive, sociedade, ideologia e com o contexto” (FOUCAULT, 2009 *apud* SILVA et al. 2016, p. 7).

Considerando a narrativa da integrante da pesquisa enquanto indicadora das implicações sociais que ultrapassam a dimensão individual de seu relato, convocamos o conceito de raça pontuado por Gomes (2005, p. 45) “porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade”. A autora, todavia, salienta que neste termo reside o espaço de (re)afirmação de identidades múltiplas, compreendido aqui, enquanto unificador da diversidade étnica oriunda do continente africano em solo ameríndio, num infindo movimento de (re)constituição de identidades fragmentadas desde a colonização europeia.

A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na



universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (GOMES, 2005, p. 46).

Clóvis Moura em *Sociologia do Negro Brasileiro* (1988), quando discorre sobre os grupos sociais sujeitos às circunstâncias de marginalização, nos adverte sobre a existência dos grupos *diferenciados e específicos*. Para o autor, estes termos são complementares, já que os valores circunscritos na sociedade de classes cumprem função avaliadora das diferenças que os ultrapassam, atribuídas então, aos grupos diferenciados, contudo, quando estes grupos no interior de si afirmam-se como tal, construindo objetivos próprios e independentes frente ao peneiramento econômico, social e cultural que as classes dominantes lhes impõem, a postura adotada por esses os torna grupos específicos.

Conforme Cruz (2005) a trajetória social e histórica da população negra no Brasil indica a peculiaridade com que estas camadas sociais acessaram a escolarização e, embora não documentada completamente através de registros oficiais, é uma área de estudos extremamente fecunda de possibilidades temáticas. A autora nos dá pistas para essa falta de documentação quando afirma que, ao nos debruçarmos sobre a história da educação brasileira, nos deparamos com a forte presença do eurocentrismo que amalgama as narrativas científicas no campo da história da educação, e assim:

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005, p. 23).

Treze anos após os apontamentos supramencionados por Cruz (2005), Carvalho (2018) propõe uma revisão bibliográfica da história da educação da população negra. O autor conclui que o conjunto analisado majoritariamente discute temas silenciados na ciência brasileira e chama atenção para o empenho das pesquisadoras negras em recuperar histórias ocultadas na mesma. Aponta, inclusive, o esforço intelectual empregado por esta comunidade numa luta sempre existente por mais oportunidades sociais e educacionais nos espaços democráticos.

Vemos a cidade onde mora Fortaleza, enquanto parte integrante do conjunto de territórios negros e aqui citamos Rolnik (1989) e o que ela afirma com relação aos territórios

negros. Segundo ela “[...] ao falarmos de territórios negros, estamos contando não apenas uma história de exclusão, mas também de construção de singularidade e elaboração de um repertório comum” (p. 76). Concebemos, ainda, o Recôncavo Baiano enquanto território negro pela forte preservação das identidades culturais afrodescendentes, de modo que, em muitas cidades que integram a região é observável a presença numerosa dos espaços de candomblé, umbanda, samba-de-roda, samba chula, capoeira, maculelê, entre outras manifestações que singularizam o repertório cultural cotidiano e são marcados como elementos de uma cultura africana e afro-brasileira (MUNANGA, 2009). Na cidade em que a integrante de pesquisa partilha vivências, há em sua composição local a junção de traços urbanos e rurais. Fortaleza mora em um povoado situado em zona rural distante da sede municipal e assim fora do perímetro urbano.

#### 4 Seus olhos parecem dois rios rolando pro mar: vida pessoal e trajetória escolar

Nesta seção inscrevem-se as memórias de Fortaleza, caminho pelo qual analisamos a linha tênue que costura sua vivência pessoal ao tecido social que a transcende. Conversamos<sup>10</sup> sobre sua trajetória escolar com o uso de um gravador e um roteiro de entrevista semiestruturada. Apesar de termos conversado sobre muitos temas que consideramos relevantes, escolhemos nesta seção apresentar e analisar apenas alguns deles, responsabilizando-nos pelas escolhas realizadas, em detrimento dos temas aqui elencados.

Quando perguntada sobre sua trajetória escolar ela diz:

Bem, minha trajetória escolar... [...] me estudei até os 18... é, a oitava série... [...] me engravidei com 18, parei com 19 porque tive uma filha especial, que tomou todo o espaço do meu tempo, eu tive que largar tudo pá focá nela, devida da mal deformação que ela nasceu, foi muito duro pra mim que eu não esperava, tive... fiz duas ultrassom o médico não detectou o problema da criança, e naquele tempo, 2002, não tinha morfológica<sup>13</sup>. E as duas ultrassom que foi feita da minha filha falaram que é, tava normal. Que tinha um pobremazinho que ela não... O olho dela tava fechado, eles falaram que na ultrassom falava né. Que o olhozinho dela tava fechado e a mãozinha tava fechada, eu pensei que era um bebezinho normal na barriga com os olhos

<sup>10</sup> No intuito de manter a originalidade de sua fala, bem como o respeito pela sua pronúncia, transcrevemos o áudio conforme Whitaker *et al.* (s.d.).

fechado a mãozinha fechada, entendeu? Quando nasceu, nasceu com essa gravidade de... morfoló... é... mal de formação, o médico doutor [nome] daqui de [nome da cidade] [...] (Fortaleza, 2020).<sup>11</sup>

Com 11 ano eu tava na 1ª série<sup>12</sup>, com 12 a 2ª série, aí foi... Indo direto... [...] tinha que sair daqui e ir lá pá baixo [...] lá no, no [nome da escola municipal] aí eu estudei 5 anos ali e dali eu fui po [nome da escola estadual] [...]. No [nome da escola municipal] eu fiz dá 1ª até a 5ª série, quando eu passei pra 5ª série eu fui po [nome da escola estadual] aí no [nome da escola estadual] ... como é o nome... Eu fiz a 5ª série, a 6ª a 7ª a 8ª série eu parei por devido a gravidez e minha filha que nasceu com essa deficiência [...] (Fortaleza, 2020).

No tocante ao que pensa sobre seu acesso à escola, ela reafirma que realmente só parou de estudar por conta das demandas implicadas na maternidade, assinalando que se assim não fosse ela teria concluído o ensino básico. Ferraro (2009) aponta que, ao tomar por indicador a *média dos anos de estudo* no cruzamento com as perspectivas de gênero e raça, vemos:

[...] inversão histórica na relação entre sexo e média de anos de estudo. Na Bahia, a superioridade das médias de anos de estudo das mulheres em relação às dos homens manifesta-se já na geração 1950-1960, acentuando-se a partir daí a tal ponto que a nítida hierarquização na ordem mulher branca – homem branco – mulher negra – homem negro, verificada na geração 1960-1970, fica logo reduzida a três níveis, pois a média de anos de estudo da mulher negra alcança a média do homem branco nas gerações 1970-1980 e 1980-1990 (p. 825).

Notou-se que, para Fortaleza, o abandono à escola deu-se por conta da condição de saúde de sua filha (portadora de deficiência múltipla), tendo este motivo retornado em muitos momentos durante a entrevista. Vemos neste contexto, a ausência de políticas públicas para prestar assistência ao quadro de saúde de sua filha, de modo que pudessem auxiliar naquele período para que ela conseguisse reservar um horário para frequentar a escola; analisamos ainda que o tema da saúde para a população negra deve levar em consideração aspectos de classe e gênero em suas proposições, sob pena de não alcançar parcelas da população brasileira que necessitam de atenção básica nesta área (NASCIMENTO, 2018).

Nos estudos do âmbito da escolarização articulando as perspectivas de gênero, raça e

<sup>11</sup>Fortaleza: entrevista [mar.2020]. Entrevistadora: SILVA, Ariana L. Fortaleza: 2020.1. Arquivo MP3. (44min.:24s.).

<sup>12</sup>Atualmente a 1ª série, refere-se ao 2º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

classe social (FERRARO, 2010), considerando esta última perspectiva a partir do cruzamento do indicador *tempo de estudos* com a categoria *ocupação exercida*, podemos observar dentro desta categoria a presença da ocupação “não remunerada em ajuda a membro do domicílio”; aplicando nesta aí a perspectiva de raça, o autor aponta que as pessoas brancas somente em último caso nela se inserem, representando portanto, uma pequena parcela dentre seus ocupantes. Articulando aí também a perspectiva de gênero, o autor afirma que os homens têm vantagem dentro do indicador *tempo de estudos* — única categoria em que o gênero masculino tem vantagem sobre o gênero feminino. Outrossim, inferimos que são as mulheres negras que estão massivamente inseridas nesta ocupação, e que neste contexto social, racial e de gênero no âmbito da escolarização, podemos vislumbrar a causa do abandono escolar de Fortaleza, considerando que sua filha passou pelo abandono paterno um ano após o seu nascimento, e em decorrência do acontecido, sua família nuclear passa a ter como fonte de renda principal, apenas o benefício social que diz respeito a sua filha. Ao adentrar à maternidade, portanto, Fortaleza entrou imediatamente na ocupação “não remunerada em ajuda a membro do domicílio” e teve de interromper os estudos escolares para lidar com demasiada responsabilidade. Supomos que não somente Fortaleza, mas a maioria das mulheres negras não remuneradas em ajuda a membro do domicílio tendem a abandonar ou evadir o ensino básico, entretanto, podendo concluí-lo com demasiado esforço, dada a condição de vulnerabilidade social.

Minha irmã! Antigamente eu não sabia que tinha creche não porquê... eu comecei a ir pá capo... po colégio nova né? Eu tinha mais ou menos 10 ano, 11 ano. Eu saía andando, aqui naquele tempo não tinha escolar, eu saía andando daqui até, lá em baixo até a [nome da escola municipal] a gente ia andando, eu ia andando voltava andando [...] não tinha nem escolar naquele tempo, eu tinha 10 pra 11 anos [...] Foi com mais ou menos de 15 pá 16 ano, começou a ter o escolar, de 15 pá 16 ano... Que eu lembre! (Fortaleza, 2020).

Como já mencionado, Fortaleza é moradora de região rural e o foi durante todo o seu período de acesso ao ensino básico; as escolas que ela frequentou estavam localizadas na região urbana de sua cidade pois em 1994 não haviam escolas em sua região — que atualmente conta com a presença de duas, conforme informação da mesma —; durante sua infância o transporte escolar — ou “escolar”, como ela indica em sua fala — desempenharia papel fundamental, que diminuiria as barreiras para a permanência. Nesse sentido, deparamo-nos com uma realidade



que se aproxima das realidades apontadas por Almeida (2009a):

De acordo com as memórias disponibilizadas pelas mulheres negras, 80% das entrevistadas frequentaram e concluíram o ensino primário. Tal dado relevante e seu entendimento é buscado a partir do contexto histórico da educação brasileira nesse período [...]. Analisando as trajetórias de Ibeji e Nanã, cabe também pontuar a questão da ocupação do território neste jogo de possibilidades e impedimentos, tal como Ibeji, Nanã morava em um local bastante afastado da região central o que lhe impossibilitava de chegar até a escola com facilidade [...] p. 223-226).

13

Mesmo Fortaleza acessando o ensino primário cerca de quatro décadas após o período estudado por Almeida, em sua trajetória também observamos a conclusão do ensino primário seguida de inconclusão do ensino ginásial ou ensino secundário, estes chamados atualmente de ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Apesar das dificuldades de permanência pela indisponibilidade de transporte escolar naquela época, forçando-a a ir e voltar andando todos os dias, segundo Evangelista *et al.* (2017) as políticas públicas do transporte escolar existem para assegurar a permanência do alunado oriundo de região rural tanto em escolas igualmente localizadas em região rural, como principalmente quando esta localiza-se em região urbana. Essa política de permanência está amparada legalmente através da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e da Lei nº 10.880/2004, que instaura o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), no âmbito Ministério de Educação e Cultura (MEC). Assim sendo, vemos que esta negligência por parte da gestão municipal no ensino primário resultou na interrupção de seus estudos, o que fortalece a ideia de que a evasão escolar é um problema com muitas dimensões e não se limita à responsabilização da/o estudante (FILHO; ARAÚJO, 2017). Fortaleza somente começa a utilizar o transporte escolar em 1999, quando passa a estudar em uma escola polivalente, de administração estadual.

Quando perguntada sobre a construção identitária na cultura negra e em ter sido uma menina, hoje mulher que se reconhece enquanto negra, ela afirma:

[...] Eu já tinha consciência já, porque minha mãe é mãe de santo, é da raiz africana, meus tios são tudo meste de capoeira, né, tudo trás aquelas história dos negros e tudo mais. Então, derna [desde] quando eu comecei minha



adolescência que eu comecei a capoeira com 11 ano 12 ano por aí, eu já fui me entendendo que eu era uma mulher negra e participava dos antepassados. É como, no caso né, minha trajetória vem de berço, através da minha mãe, por ser uma mãe de santo, exercer o papel da... da religião africana e meus tios que são meste de capoeira também, e meu pai, meu pai era sambador, fazia samba, era, po lado de fazer samba era com ele mesmo! Aí assim... é eu mermo! É eu que vou levar à frente esse processo da... Da cultura, e até hoje [...]. Meu pai é falecido. Quando ele era vivo ele fazia aquele sambinha que envolvia... É... Tanto que ele conheceu minha mãe nessas roda de samba, foi tocando atabaque, [...] exercendo o papel de... Ogã. Ele não era confirmado, mas batia um atabaque naqueles tempo. E foi aí que ele conheceu minha mãe, foi praticamente em roda de samba esses negócios de candombré, entendeu? [...] (Fortaleza, 2020).

Em diálogo com a realidade cultural que Fortaleza vivencia, Moura (1988), explica que na sociedade de classes que formou-se no Brasil, a comunidade negra ocupa majoritariamente as camadas tidas por mais baixas nos aspectos empregatícios, sociais e culturais; entretanto, no candomblé, nas associações recreativas, culturais e esportivas, dentre outras manifestações da cultura negra, os sujeitos que nestas práticas inserem-se assumem novo *status* social em meio aquele grupo, deslocando-se assim do *status* social “básico” que lhes é atribuído na sociedade de classes em que estão inseridos, para se realocar socialmente a partir do *status* que o sistema de valores simbólicos, estruturantes dos espaços de sociabilidade negra, lhes atribuem — nesta circunstância, do candomblé e da capoeira.

Sobre os fenótipos raciais dos colegas com quem ela partilhou o ambiente escolar, e sobre ter presenciado, ou não, alguma situação de discriminação racial ou dos fenótipos sobre o cabelo ou cor da pele etc., ela diz:

Tinha claros, tinha negros, assim, que nem eu, tinha mais escuro. A única... A únicas pessoas que eu via outras pessoas criticando eram dum, um casal de albinos, que era, é, são meus [refere-se ao grau de parentesco] que eles são assim... Ele tem os cabelo loiro, aquele loiro bem intenso, os olhos e os cílio tudo loiro também, tipo albino, eles eram albino... Então eles tinha... Eu via umas pessoas no colégio comentando, comentava e falava, no caso da raça deles, a pele deles, da cor dos cabelo que era a mema cor dos cílios e dos olhos. Cê vê que até hoje tem muitas pessoas que critica, tem outras pessoa que aceita, mas tem outras pessoas que critica e o pessoa fala daquelas pessoa também que tem duas cor, preta e branca. [...] Então derna da infância que eu via, como é o nome, aquelas coisa [...] Sofrer bullying não sofria não (Fortaleza, 2020).

Quando perguntada de seu tempo de escola, Fortaleza conta:

As coisas marcantes que eu tenho é sobre a história da capoeira mermo, que eu, lá dentro eu jogava capoeira [...] participava de dança, é, música também que às vezes a professora de inglês, ela... é, mandava, fazia um trabalho da escola que uns apresentava umas coisa, outros tinha que apresentar a música em inglês, a internacional, cantando... Aí eu cantava muito e a diretora, as alunas, as meninas gostavam muito de ver eu cantando música em inglês, e eu num tinha vergonha, aí amostrava mermo que eu sabia fazer. Então pra mim foi marcante aquelas história tudo que eu vivi no passado, hoje eu tenho 36 anos, né? Mas naquele tempo eu tinha o quê? 17, 18 [...] no colégio sempre aparece um capoeirista lá naquele tempo, sempre tinha um capoeirista lá dando aula, no tempo [...] já tinha, o pessoal já levava a capoeira pra dentro do colégio. Aí às vezes, vamo se dizer assim, festa folclore né, samba de roda, bumba meu boi aquelas história toda e fazia apresentação, aí tão levava, aí os aluno que queria se envolver, como eu era envolvida com a capoeira eu participava também, entendeu? Participava dos treino, participava das outras coisas. Quando falava assim: era cultura! Dança-afro, num sei o quê, num sei o quê! Eu tava presente. [...] Tinha professor [nome] que ele exercia... [nome] que ele exercia o trabalho da dança-afro ele era, fazia um trabalho muito bonito nas escola, num era só no [nome escola estadual] como outras escola [...] naquele tempo ali eu tava com 17 ano. 16, 17 ano (Fortaleza, 2020).

Ela, enquanto aluna e capoeirista, também contribuía para que a capoeira se constituísse enquanto espaço de afeto, no ambiente escolar; nas afirmações dela, portanto, residem a compreensão da dimensão simbólica, cultural e educativa em que a prática da capoeira esteve presente. Indagamos se ela teria fotos ou algum documento do tempo de aluna na escola, ela responde com esta expressão: “Esses documento assim... Essas foto assim eu destruí tudo! E algumas amiga minha deve ter, mas eu mesma, em mãos não tenho” (Fortaleza, 2020). Ante a afirmativa de Fortaleza, mais uma vez estivemos frente à constatação de Almeida (2009b, p. 221) “Um fato curioso é a significativa ausência de documentação sobre a vida escolar das entrevistadas [...]”.

O que singulariza a trajetória escolar de Fortaleza? Por mais que as afirmações de Nogueira e Fortes (2004) estejam corretas com relação à grande parte da vivência da população brasileira, as afirmações da participante da pesquisa fazem-nos perceber que as escolas na cidade em que ela nasceu e estudou propunham conteúdos pedagógicos que valorizaram as culturas afro-brasileiras em seu currículo, antes da promulgação da Lei nº 10.639/03, entre as décadas de 1990 e 2000.

Nunes (2012), no trecho a seguir, esmiúça o cenário político e educacional que tornou possível o acesso de Fortaleza à sua cultura local, via educação formal. A autora diz:

Em 1985, ano em que o Movimento Negro inicia a organização de encontros municipais e estaduais intitulados “O negro e a constituinte”, é criada no estado da Bahia, a disciplina de Estudos Africanos para os cursos de 1º e 2º graus, em consonância com a Pedagogia Interétnica, elaborada pelo Departamento de Sociologia do Núcleo Cultural Afro-brasileiro, cujo objetivo era resgatar os valores afro brasileiros através da educação formal, estando em vigor até os dias atuais. Em 1986 a Câmara Municipal de Salvador aprovou por unanimidade a Indicação 1.230/85, que institui as disciplinas de Capoeira, Dança Afro-Brasileira, Música Afro Brasileira, História da África e Literatura Afro-Brasileira (NUNES, 2012, p. 166).

Sugerindo, portanto, doravante a valorização de sua cultura nos conteúdos curriculares vivenciados por ela em ambiente escolar, uma contra narrativa ao que os estudos de Nogueira e Fortes (2004) pontuam, quando afirmam:

O processo de adequação do aluno dos meios operários à lógica escolar é caracterizado pela repressão e desconstrução cultural, perante o qual as respostas dos alunos são variadas, indo desde a dissimulação, a negação e a desvalorização de sua origem social até a vergonha dessa origem, da aparência e profissão dos pais. É um momento de rupturas para uns e de continuidade transformadora para outros, na medida em que a escola possibilita uma mudança na compreensão de mundo, através dos conteúdos que ela ensina. [...] (p. 68-69).

Cruz (2005) afirma que a partir da segunda metade do século XIX existem maiores evidências da participação da comunidade negra nos processos de escolarização. A fala da autora é endossada quando acessamos parte da história da educação no Recôncavo Baiano (1827-1852) através de Silva (1999), que apresenta um estudo sobre as escolas de primeiras letras criadas a partir do Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827<sup>13</sup> nas vilas de Cachoeira, Santo Amaro, São Félix, São Francisco do Conde e Nazaré. O autor demonstra interesse pela presença acentuada de pardos no alunado – dentre as categorias étnicas do período: brancos, pardos, crioulos e cabras, descritas pelo professor responsável das turmas –, divergindo da tônica étnica encontrada em escolas de primeiras letras, de estruturas parecidas com as do Recôncavo, porém, situadas em Salvador – majoritariamente brancos. Este achado destoa do

<sup>13</sup> Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 22 out. 2021.



que ora parece estar dado, visto que Cachoeira era a vila de maior destaque do Recôncavo e a maior parte de suas aulas funcionavam no convento do Carmo, no centro da vila. A idade de ingresso ocorria entre 8 e 11 anos — atendendo meninos e meninas das chamadas classes baixas; no que tange a evasão escolar, esta aumentava à medida em que se aumentavam os anos de estudo necessários à conclusão, resultando em baixos índices de concluintes. Silva (1999) conclui que o discurso nacional da necessidade das escolas de primeiras letras, estabeleceu-se primordialmente a fim de aproximar o Brasil do que de mais moderno era concebido por instrução pública na Europa, objetivando um avanço industrial na Bahia, especificamente no Recôncavo, já que, segundo o autor, esta região havia saído há pouco do sistema colonial, de economia agrícola e monocultora.

Conforme Santos (2010), nos anos 1960 por meio da política internacional entre Brasil e Estados Unidos através da Aliança para o Progresso, foi estabelecido o modelo educativo da escola polivalente, este último traduzindo-se no modelo educacional estabelecido na LDB nº 5.692/71. A implementação das escolas polivalentes (EPs) de 5ª a 8ª série na Bahia, bem como, no interior do estado são oriundas do convênio entre: o MEC através da Equipe Técnica de Planejamento do Ensino Médio (EPEM); e a adesão da Bahia ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) através da Secretaria da Educação e Cultura do Estado (SEC), durante o regime militar, na década de 1970. A autora informa que a escola frequentada por Fortaleza foi fundada no seu município em 1974; passados 27 anos, de 1999 a 2002, ela acessa uma escola de modelo educacional substancialmente voltado para a área de trabalho; além disso, percebe-se que a influência estadunidense neste modelo de ensino emerge na fala de Fortaleza sob os contatos que teve com a língua inglesa, a qual refere-se com orgulho.

Reconhecemos através da fala de Fortaleza, movimentos de valorização da cultura negra, inclusive na escola polivalente em que estudou. Atribuimos duas vias interpretativas do que constitui esta realidade: a) os territórios negros na Bahia (ROLNIK, 1989), de herança cultural africana fundamentalmente próspera em decorrência do grande contingente populacional de afrodescendentes presentes nesta região, em especial no Recôncavo Baiano, contribuem para que esta valorização não deixe de ser vista, ainda que não de maneira sistemática, na escola e b) a Constituição do Estado da Bahia de 1989, no capítulo XXIII, Art.

288 *Do negro*<sup>14</sup>, indica o ensino da participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira, no currículo da rede de educação estadual. Conforme Nunes (2012, p. 165) “[...] a partir da década de oitenta, o Movimento Negro organizado começava a questionar a Constituinte, para a inclusão de artigos na legislação brasileira, que privilegiassem a história de africanos e descendentes de africanos no Brasil”.

Salientamos, portanto, através da trajetória escolar de Fortaleza, a importância da alteração constitucional ocorrida no estado da Bahia, a qual torna possível este direito de aprendizagem, considerando que à altura ainda não haviam outras legislações que assegurassem a população negra baiana o direito de conhecimento de sua própria história por meio da educação formal, haja vista que a Lei nº 10.639 só foi promulgada em 2003; esta Lei cita em seu parecer<sup>15</sup>, inclusive, que sua existência inspira-se nas determinações legislativas de algumas unidades federativas, sendo uma delas a Bahia.

#### **4.1 você não sabe o valor que a Capoeira tem: ser professora de Capoeira no ambiente escolar**

Iniciaremos essa seção, aqui compreendida na circularidade alusiva à roda de capoeira, perfazendo as memórias de seu batizado<sup>16</sup> de troca de corda, momento em que ela avança de formada para professora de capoeira, e posteriormente abordando o bem que a capoeira faz na vida dela:

[...] Em 2010, eu me formei em 2010. [...] Teve o batizado, foi muito lindo o meu batizado, eu amei. Foi uma história que eu num vô esquecer, foi o dia que eu me batizei. Nesse tempo eu tava nervosa, que eu fiquei... ficava assim...

<sup>14</sup> Disponível em: [http://www.al.ba.gov.br/fserver/:imagensAlbanet:upload:Constituicao\\_2018\\_EC\\_251.pdf](http://www.al.ba.gov.br/fserver/:imagensAlbanet:upload:Constituicao_2018_EC_251.pdf)

<sup>15</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf) Acesso em: 20/03/2021.

<sup>16</sup> O uso do termo batizado traz referências religiosas da influência católica, entretanto, na capoeira está relacionado à iniciação na capoeira, em que a pessoa é reconhecida pelo grupo no qual está inserida como parte deste e recebe a primeira corda que vai amarrada na pessoa é reconhecida pelo grupo no qual está inserida como parte deste e recebe a primeira corda que vai amarrada na cintura, fazendo referência ao primeiro grau que o iniciante trilhará naquele grupo, o termo também se estende aos eventos relacionados aos graus subsequentes (conhecidos por batizados de troca de corda) em que a/o capoeirista vai avançando conforme seu desenvolvimento no grupo.

ansiosa, que dá um certo friozinho na barriga por mais o costume que a gente tem, mais dá um friozinho na barriga quando vê sabe que vai trocar de graduação, né, que eu era, de aluna formada eu tava passando pra professora. Aí pronto, aí eu fiquei com aquela ansiedade mais deu tudo certo. Eu sabia jogar, eu sabia desenvolver, tarra, eu tava rápida eu tava habilidosa, naquele tempo eu tava comendo capoeira com farinha<sup>17</sup>, como uns falam. Aí foi beleza, não me machuquei, joguei com todo mundo! Foi muito lindo o pessoal muito... O pessoal me apraudindo, achando lindo aquela forma de eu jogar, dizendo que eu era merecedora! Muitos amigos me carregando depois de amarrar minha corda [...]. E se eu num tivesse parado já, eu já tava na corda de contramestre já, já era contramestra, é porque eu tô parada [...] A capoeira não para! Na verdade, a capoeira dá um tempo. O capoeirista, ele não para para, ele dá um tempo, depois ele volta com toda garra! E essa toda garra eu tô vortando de novo! [...]. A regional a adrenalina é mais, a adrenalina é mais... O axé... levanta mais. Agora a capoeira angola é mais trabalhada, ela é mais dançada, mais habilidosa, é uma capoeira que eu acho mais perigosa do que a regional. Os angoleiro, as, quem faz a capoeira angola, o jogo é muito mais ágil em linha de cintura, do que o regional [...] (Fortaleza, 2020).

A única profi... a única profissão minha é a capoeira, que eu tenho há 25 anos [...] (Fortaleza, 2020).

E a capoeira me... vamo se dizer assim: do trauma que eu vivi na minha gestação, não esperava ter uma filha especial, tive o parto cesáreo, né? Eu fiquei tipo assim, traumatizada né? Essa traumatização minha, o que me curou foi a capoeira [...] E a capoeira praticamente me levantou porquê do jeito que eu fiquei depois da gravidez, eu fiquei muito abatida, muito pá baixo [...] foi quando eu comecei a... Eu já treinava capoeira né, quando eu voltei pra capoeira eu disse assim: esse órgão serviu pra, tipo, me ressuscitar! Como eu tivesse... Como fosse uma fênix saindo das cinzas [...] quando eu comecei voltar ir pra capoeira novamente encontrei... Encontrei amigos, meu mestre me botando lá em cima, me dando forças 'Que nada isso acontece, isso é natural da vida, como aconteceu na sua vida aconteceria na vida de outras mulheres'.

Então foi aquilo que eu fui abrindo meus olhos, abrindo a minha mente. Que me, praticamente... me ajudou bastante [...] é a capoeira é uma arte que... Ave Maria! Que coisa boa viu! [...] Capoeira cura qualquer tipo de pobrema. Se você tiver chateada com qualquer coisa em casa, ou com relacionamento, ou com família... Oxe! Você pode ir, chegar na capoeira, começar a treinar e deixar o envolvimento do berimbau, das cantiga, o axé levanta você, faz você ser uma outra pessoa [...] Capoeira... Ave Maria! É a alma do sistema [...] é

---

<sup>17</sup> Esta expressão popular é comumente usada entre as comunidades afrodescendentes baianas e indica que a capoeirista treinou incansavelmente neste período.

bom pro corpo, pra alma, pra tudo! (Fortaleza, 2020).

Fortaleza informa-nos que iniciou seus treinos na capoeira e sua vida escolar simultaneamente, algo que, como já vimos, aconteceu aos 11 anos, em 1994. Conforme os estudos de Bruhns e Soares (2000 *apud* SILVA et al. 2016, p. 3), dentre entre os anos 70 e 90, a procura das mulheres pela prática da capoeira acentua-se; tal dado estaria vinculado a uma nova percepção da prática, que outrora historicamente marginalizada, agora apresenta-se enquanto modalidade de luta da cultura afro-brasileira.

Neste sentido, faz-se necessário dialogar sobre a realidade dos(as) capoeiristas, outrora tratados(as) enquanto vagabundos(as) e criminosos(as), antes, durante e no pós-abolição. A narrativa social que marcou este grupo sob o signo da imoralidade e marginalização ancorou-se legalmente no código penal brasileiro, instituído pelo então Presidente do Brasil Manoel Deodoro da Fonseca, através do decreto n.º 847, de 11 de outubro de 1890<sup>18</sup> que, no decorrer do capítulo XIII, criminaliza a prática da capoeiragem (Art. 402). Inferimos que este grupo outrossim diferenciado sob a marca da discriminação, constitui-se socialmente enquanto grupo específico à partir dos esforços sobremaneira exercidos por Manoel dos Reis Machado, Mestre Bimba — um líder negro, empenhado na redefinição do termo capoeirista e organizador das técnicas marciais da capoeira —, quando fomenta movimentos de ressignificação da prática, culminando na descriminalização desta, em 1937, momento em que é retirada do código penal constante no decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940<sup>19</sup>, durante o governo do Presidente Getúlio Vargas, período em que o seu caráter esportivo emerge nas narrativas sociais, sob o nome “luta regional baiana”, dado por Mestre Bimba em 1932, posteriormente popularizando-se como capoeira regional. Conforme Moura (1988) este grupo específico “[...] adquire consciência dessa diferença, passa a encarar a sua marca como valor positivo, revaloriza aquilo que para a sociedade o inferioriza [...]” (MOURA, 1988, p. 117).

Avançando no tempo cronológico, os percursos legislativos rumo à inserção da capoeira enquanto ferramenta pedagógica nas escolas, como vimos, perpassam a Constituição do Estado

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 22 out. 2021.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20. out. 2021.

da Bahia de 1989, e a Lei nº 10.639/03; entendemos que, somando-se à elas, o Programa Mais Educação (PME), criado em 2007, também pode ser visto como um dos meios de inserção da capoeira pois, o PME, ao fomentar a melhoria do ensino em diálogo com os meios de implementação da educação integral, traz mestres(as) e professores(as) de capoeira para as escolas públicas para dar aulas. Conforme Gonçalves e Pereira (2016), a inserção da capoeira no ambiente escolar demonstra sintonia entre o MEC e os debates contemporâneos acerca da prática, ressoando nisto o reconhecimento da mesma enquanto patrimônio imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em 2008, no *livro de registro das formas de expressão*.

Moure (2015) destaca também a força do Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/10<sup>20</sup>, que reconheceu abertamente a prática dos(as) capoeiristas em todas as dimensões que esta manifestação engloba: esporte, luta, dança ou música, direcionando o ofício de ensino desta aos capoeiristas e mestres tradicionais, nas instituições públicas e privadas. O autor indica que alguns materiais didáticos foram produzidos após a sanção desta lei, com ressalvas de que cabe aos centros educacionais definirem sua utilização no projeto político pedagógico e se a capoeira será ou não mencionada no currículo.

E eu trabalhei no colégio, dando aula de capoeira, aqui, no complexo aqui, do... Do ginásio aí, levei minha temporada toda, e foi através desse trabalho meu do colégio, que me ajudou que eu consegui fazer esse quarto e sala aqui. [...] na escola... quase um ano. [...] Aqui na... na... na escola, mas eu sempre... Eu tenho alunos aqui, aqui na [nome do povoado] derna dos meus 17 anos [próprio apelido]? 17 pá 18 ano que eu vim dando aula aqui [...] eu tenho uma turma aqui, dei aula na [nome de outro povoado] [...] lá pra [nome de distrito] eu ia pá ajuda um amigo meu chamado [nome do amigo], chegava lá passava dias lá ajudando ele com negócio da capoeira, era capoeira, era maculelê, samba de roda [...] Então no momento que surgiu outro trabalho da capoeira, eu ganhando um trocado, num era muito mais era um trocado, vinha pelo... Como é o nome? Vinha pelo Governo Federal, aí eu fui me exercer nesse trabalho, dando aula às crianças, foi o pouquinho que me ajudava, me ajudou no Mais Educação. Eu fui juntando, juntando e consegui fazer meu, meu, finalmente meu quarto e sala e fugir do aluguel que eu já não aguentava mais pagar aluguel [...] (Fortaleza, 2020).

Durante o período no qual Fortaleza atuava no PME, percebemos então uma

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496308/000898128.pdf?sequence=1> Acesso em: 20/03/2021.

movimentação em suas possibilidades financeiras. Ela já exercia, vez ou outra, a produção de algumas manifestações culturais locais, entretanto, apenas conseguiu conquistar sua casa própria trabalhando como professora de capoeira numa escola localizada em sua comunidade rural através do PME. Conforme Soares, Brandolin e Amaral (2017) as(os) monitoras(es) com idade superior a 30 anos e com baixa escolaridade “[...] em geral, atuam nas oficinas que não dependem, obrigatoriamente, de formação acadêmica (capoeira, dança ou esportes)” (2017, p. 1073). Gonçalves e Pereira (2016), pontuam que a inserção destes novos atores — especificando a presença das(os) capoeiristas — no espaço escolar, influem sobre a diminuição das desigualdades educacionais e a valorização da diversidade cultural brasileira.

Se eu achar uma vaga de... se eu achar um trabalho de Mais Educação para voltar com crianças novamente, dar aula novamente, eu participo [...] tirou o Mais Educação botou Mais Alfabetização e não concluiu o ano todo. Que até o trabalho da capoeira que tinha aqui, ficava no colégio não ficou, ficou, foi acontecendo, eles botaram outros monitor, a diretora... Trocou de diretora, no colégio daqui da [nome do povoado] trocou de diretora, botou, a diretora foi colocou outros Mestre, que é muito amigo meu. Colocou mais eu acho que parou, parou pela metade, que as criança, passava aqui eu perguntava, os menino: — não tá tendo mais não, não tá tendo mais não, parou tudo! — Quando tinha o Mais Educação ascria... era melhor, as criança... As crianças, dava gosto das criança ir pro colégio, elas se distraíam... Era bom pra, pra tudo. [...]

Eu dei aula em 2019, 2018, desculpa! 2018! 2019, entrou o ma... não foi não entrou mais o Mais Educação, entrou o Mais é... Alfabetização, foi assim que não concluiu o ano todo, pela metade parou o trabalho do Mais é... Alfabetização. Aí pronto! Aí quando as criança passava o ano passado, porque o ano passado foi 2019, quando as criança passava antes de concluir o ano de 2019, de chegar 2020, criança passava, falava: e aí? Está tendo o trabalho? Tá tendo as coisa do colégio? ‘Não tia, parou tudo! Poxa, o Mais Educação era melhor!’ Entendeu? Que era mais alegre. Tinha mais atividade, era dança, era capoeira, e a capoeira eu levei lá pra dentro do colégio, eu dava aula de maculelê, dava aula de capoeira, [...] até de dança-afro também. Eu peguei uma música baseada com dança-afro com a capoeira e montei no meu grupo, que eu... tinha no colégio, pra quando tiver apresentação, assim: folclore, é... num sei o que lá de escravos, essas coisas [...] aí eu apresentava, apresentava capoeira, apresentava maculelê, pintava o rosto dos menino de carvão pra ficar, tipo, parecido com Nego Fugido<sup>21</sup> pra apresentar o maculelê e fiz um

<sup>21</sup> Manifestação cultural comum de ser encontrada em algumas cidades do Recôncavo Baiano.

trabalho muito bonito, a diretora gostou bastante (Fortaleza, 2020).

Fortaleza indica que no ano de 2019, supostamente o PME teria sido substituído pelo Programa Mais Alfabetização que, como vimos, foi interrompido antes da conclusão do ano em questão. Em sua fala repousa a notoriedade do PME enquanto possibilidade de renda no seu contexto social. Soares, Brandolin e Amaral (2017) apontam que o modelo do quadro de monitores:

[...] assumido pelo PME ao recrutar aqueles que estão em situação de insegurança econômica e social ou, no limite, possuem limitadas condições financeiras. Com isso, a ampliação da jornada escolar se dá com aqueles que não estão estabilizados no mercado de trabalho e, em alguns dos casos, estão em situação de insegurança social [...] (p. 1074).

Deste modo, Fortaleza reflete uma perspectiva positiva sobre sua atuação no PME, bem como o interesse que as crianças de sua comunidade e ela mantém sob o retorno deste programa, asseverando a importância dele nesta comunidade rural do Recôncavo Baiano. Notamos ainda que, embora a fala de Fortaleza demonstre certa preocupação em enaltecer as manifestações presentes na cultura negra, ela utiliza o termo folclore para referir-se aos eventos escolares alusivos à consciência negra, datada em 20 de novembro; sendo assim, resta-nos a dúvida se a abordagem utilizada nas apresentações sejam consoantes a uma ideia de capoeira como um legado histórico-cultural das populações negras no Brasil, tal qual os movimentos sociais negros lutaram para fazer-se presente nas escolas brasileiras.

Nestes ambientes que ela nos apresenta durante toda a entrevista, Fortaleza constitui sua infância, adolescência e inserção adulta: entre as ladainhas da capoeira e as cantigas do Candomblé, ambas trazendo para a sua memória as histórias da população negra. Consideramos que a afirmação cultural que sua família, entre outras comunidades, construiu na cidade através da preservação das manifestações artísticas e religiosas negras ao longo dos anos, bem como o acolhimento e estímulo de identificação com a cultura negra que Fortaleza demonstrou receber no espaço escolar, constelam a singularidade da origem sociocultural em que a entrevistada cresceu, refletindo experiências outras neste território negro. Por esta razão compreendemos que a sua formação, no que tange à afirmação da identidade negra ofertada em espaço escolar, concebeu um aprendizado significativo e estimulador da vontade de permanência no mesmo,



enquanto aluna e professora de capoeira na escola.

## Considerações finais

24

Este artigo buscou, ao apresentar Fortaleza, uma mulher negra capoeirista e sua trajetória escolar numa cidade do Recôncavo Baiano a partir de uma entrevista semiestruturada realizada com ela em março de 2020, analisar suas respostas; estas análises permitiram-nos perceber contextos que reforçam o que diz a história da educação sobre a escolarização da população negra, mas também permitiu-nos conhecer outras dimensões do ser mulher negra e capoeirista no território negro pesquisado.

No contexto social em que Fortaleza está inserida — com responsabilidades oriundas do exercício da ocupação “não remunerada em ajuda a membro do domicílio” —, paira uma realidade social exercida majoritariamente por mulheres negras, podendo indicar um quadro de não permanência deste segmento no cenário da educação formal no Brasil.

Através deste estudo foi possível verificar que a sujeita da pesquisa teve ao longo de sua formação identitária no mundo, as manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas enquanto propulsoras de sua identidade familiar e trajetória escolar. A pesquisa demonstrou que a inclusão da história africana e afro-brasileira no currículo escolar, postulado pela Lei 10.639/2003 e já eram pautadas nos currículos de algumas redes municipais e estaduais do Recôncavo Baiano foi o que propiciou à Fortaleza ter acesso aquilo que denominamos de cultura afro-brasileira. Esse contato também a partir da escola colabora para que a população como um todo e aqui em particular, Fortaleza, compreenda a importância que há nos saberes locais e afro-referenciados para a constituição da história.

Esta inclusão, feita não sem esforços do movimento negro baiano, principalmente, está presente na Constituição do Estado da Bahia, no capítulo XXIII *Do negro*, Art. 288. Analisamos que a adesão desta política pública nas redes de ensino localizadas no Recôncavo indica que assim se sucedeu em razão deste território formar sua identidade a partir do universo simbólico da população afro-brasileira, que outrora não dispunha deste direito educacional estabelecido por lei; ressaltamos, portanto, a importância desta política pública na história da educação da





população negra na década de 1990.

Sob o prisma da função de ser professora de capoeira — exercida através do PME —, observamos a importância do programa nesta comunidade rural do Recôncavo Baiano, como meio pelo qual são concebidas atividades educacionais vistas c/omo importantes pelo alunado em que ela deu aulas, demonstrando assim, a importância da capoeira e demais manifestações culturais afro-brasileiras, na formação educacional das gerações que nasceram neste território negro após Fortaleza. Compreendemos que as crianças às quais ela deu aulas de capoeira, segundo ela, desejam manter vívidas as memórias do repertório cultural cultivado nesta região, também em ambiente escolar; isto pode nos fazer compreender o quanto é importante que os currículos escolares, sua base diversificada, possam incorporar saberes locais e, nesse caso, saberes que são afro-referenciados, fincados na experiência afro-brasileira no território.

Estudos como esse, em que mulheres negras capoeiristas como Fortaleza evidenciam suas trajetórias escolares, podem nos dar pistas de como a população negra tem entrado e permanecido (ou não) nos bancos escolares. Este é um tema que, ainda que não seja recente, é pouco esmiuçado pela história da educação brasileira e que deve receber mais atenção, sobretudo porque põe em evidência parte das complexas tramas empreendidas por mulheres negras para permanecerem vivas. Cabe a nós, pesquisadoras implicadas com os grupos sociais aqui apresentados e com a educação, trazer à baila discussões que fomentem ainda mais o debate e o registro histórico sobre estas trajetórias escolares.

## Referências

ALMEIDA, Giane E. S. de. **História da educação escolar de mulheres negras**: as políticas públicas que não vieram... Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p. 219-232, jul./dez. 2009a. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/270224775.pdf> Acesso em: 22 out. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

ALMEIDA, Giane E. S. de. **Entre Palavras e Silêncios**: Memórias da Educação de Mulheres Negras em Juiz de Fora – 1950/1970. 2009b. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009b. Disponível

em:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=156361](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=156361) Acesso em: 22 out. 2021.

CARVALHO, Marcelo P. **História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014)**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-211.pdf> Acesso em: 22 out. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos a gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v.10, n.1, 1º semestre de 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> Acesso em: 22 out. 2021.

CRUZ, M. dos S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia\\_educacao\\_negro.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf) Acesso em: 22 out. 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Editora UFPR: **Educar em Revista**, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 22 out. 2021.

EVANGELISTA, José C. S. et al. **A política do transporte escolar na educação do campo: impactos e desafios na realidade escolar**. Vitória da Conquista: Seminário Gepráxis, v. 6, n. 6, p 2071-2086, 2017. Disponível em:

<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7344/7121> Acesso em: 04. mar. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, (coleção Vozes da Diáspora Negra, Volume 1), p. 21, 2008.

FERRARO, Alceu R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a06v36n2.pdf> Acesso em: 22 out. 2021.

FERRARO, Alceu R. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, p. 813-835, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a07.pdf> Acesso em: 22 out. 2021.

FILHO, R.B.S.; ARAÚJO, R.M.L. Evasão e abandono escolar na educação básica no

Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 22 out. 2020.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela Lei 10.639**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Maria C.; OLIVEIRA, Andreza A.; ALCARÁ, Adriana R. Entrevista: um relato de aplicação da técnica. Londrina: **VI Seminário em Ciência da Informação**. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2016/secin2016/paper/viewFile/359/175> Acesso em: 22 out. 2021.

GONÇALVES, Maria A. R.; PEREIRA, Vinícius O. A proposta do Programa Mais Educação para introdução da capoeira na escola: reflexões sobre as possibilidades e limites do trabalho com a cultura afro-brasileira no espaço escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 34, 2016.

KAPPAUN, Eduardo Â. M. **Hierarquia numa instituição de Candomblé Ketú**. Monografia (Bacharelado em Administração) – Faculdade de Ciências Aplicadas, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2007.

MANUAL DE NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS DA UNILAB. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. Sistema de Bibliotecas da Unilab. - Acarape, CE, 2020.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo J. **Entrevista semi-estruturada**: análise de objetivos e de roteiros. Marília: UNESP, [s.d], n. p. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod\\_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf) Acesso em: 22 out. 2021.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática S/A, 1988.

MOURE, Óscar C. **A escolarização da capoeira como indutora da educação em e para os direitos humanos**. Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos, no contexto da Diversidade Cultural) – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília, 2015, p.19-24.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. [S.l: s.n.], 2009.

NASCIMENTO, Silvana Silva do. Saúde da mulher negra brasileira: a necessária intersecção em raça, gênero e classe. **Cadernos do CEAS: Revista crítica de humanidades**, [S.l.], n. 243, p. 91-103, jul. 2018. ISSN 2447-861X.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; FORTES, Maria F. A. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. Universidade FUMEC: **Paidéia: Revista do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**. Ano III, nº 2, 2004, p. 57- 74.

NUNES, Míghian D. F. **Histórias de Ébano**: professoras negras de educação infantil na cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REES, Dilys Karen. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Revista Signótica**, Goiânia: v. 20 n. 2, p. 253- 274, jul./dez. 2008.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: Renato Emerson dos Santos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Autêntica Editora, 2007, p. 75-90.

SANTOS, Alda Q. **O ensino médio na Bahia e os ginásios/escolas polivalentes**: a iniciação para o trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

SILVA, Eliane G. R. *et al.* A luta das formandas de capoeira: a roda também é delas! Espírito Santo: **IV Seminário Internacional de Educação e Sexualidade**, 2016.

SIVA, José C. A. **O Recôncavo Baiano e suas Escolas de Primeiras Letras (1827-1852)**: um estudo do cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOARES, Antonio J. G.; BRANDOLIN, Fabio; AMARAL, Daniela P. Desafios e dificuldades na implementação do programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, jul./set. 2017.

WHITAKER, Dulce C. A. *et al.* **A transcrição da fala do homem rural**: fidelidade ou caricatura? [s.d], p. 65-70.

---

Recebido: 12 de janeiro de 2022

Aprovado: 10 de fevereiro de 2022



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).