

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA SILVA DA COSTA

**SABER LOCAL E EDUCAÇÃO MUSICAL: vozes de cantoras compositoras
afrodescendentes do Maranhão**

São Luís
2024

FERNANDA SILVA DA COSTA

SABER LOCAL E EDUCAÇÃO MUSICAL: vozes de cantoras compositoras afrodescendentes do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Projeto de Pesquisa: Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior – vozes epistêmicas (MAfroEduc)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado

São Luís
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa, Fernanda Silva da.

Saber Local e Educação Musical : Vozes de Cantoras
Compositoras Afrodescendentes do Maranhão / Fernanda Silva
da Costa. - 2024.
244 f.

Orientador(a): Raimunda Nonata da Silva Machado.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Compositoras. 2. Educação Musical. 3.
Afrocentricidade. 4. Saber Local. 5. . I. Machado,
Raimunda Nonata da Silva. II. Título.

FERNANDA SILVA DA COSTA

SABER LOCAL E EDUCAÇÃO MUSICAL: vozes de cantoras compositoras afrodescendentes do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 11/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PPGE/UFMA

Prof.^a Dr.^a Marilda da Conceição Martins (Examinadora externa)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PPGE/UFMA

Prof.^a Dr.^a Iran de Maria Leitão Nunes (Examinadora interna)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PPGE/UFMA

Prof. Dr.^a Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Suplente)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – PPGE/UFMA

Data da defesa: 11 de março de 2024

Local: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UFMA, São Luís, MA

Dedico este trabalho a minha amada mãe, Flôr de Lys, pelo cuidado, amor e direcionamentos valiosos que me fizeram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde, direcionamentos e força para superar os desafios, bem como por me permitir desfrutar da carreira docente e da vida acadêmica com sabedoria e satisfação.

A minha amada mãe, Flôr de Lys, por todos os valores que moldaram a pessoa que sou hoje, pelo amor incondicional e força para que eu nunca viesse a desistir de lutar.

A minha querida irmã, Amanda Vitória, por sempre me escutar, motivar e por tornar meus dias ainda mais felizes.

Ao meu pai, Raimundo Fernando, *in memoriam*.

A todos os meus familiares pelo apoio, amor e carinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro recebido pela instituição.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por me proporcionar a oportunidade de desenvolver este estudo com todo suporte necessário.

À professora Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado, minha orientadora, pelo olhar sensível, pela sabedoria, cuidado, acolhimento e pelos ricos ensinamentos compartilhados durante todo meu processo formativo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Afrocentrada (MAfroEduc), por me possibilitar estudar e compreender mais sobre o valor da construção de narrativas afrodescendentes como forma de ampliar a literatura acadêmica africanizada e, assim, contribuir, por meio da minha pesquisa, para a construção de saberes que possam ajudar a combater o racismo e a misoginia.

A todas as professoras e os professores do Programa de Pós-Graduação (PPGE) em Educação da UFMA, pelos ensinamentos compartilhados durante as disciplinas.

À Célia Sampaio, cantora e compositora, e ao Beto, neto de dona Teté, pela gentileza de aceitarem participar deste estudo, contribuindo com declarações, saberes, vivências e memórias que foram fundamentais para a construção das narrativas.

A todos os meus amigos da 20ª turma do mestrado em Educação/PPGE-UFMA, pela parceria, união, amizade e compartilhamento de conhecimento no decorrer desta trajetória.

“Somos importantes, inteligentes, não restam dúvidas. Fizemos parte de toda construção deste país e não temos o respeito que merecemos, mas pouco a pouco vamos conquistando, vamos vivendo” (Célia Sampaio).

RESUMO

O presente estudo analisa, nas narrativas das compositoras afro-maranhenses Dona Teté do Cacuriá (1924-2011), Patativa (1937) e Célia Sampaio (1964), possibilidades de incorporação dos saberes musicais oriundos da produção musical das três cantoras/compositoras nas práticas educativas de professores (as) da educação básica à educação superior, incluindo a pós-graduação. De forma específica, esta pesquisa investiga estudos sobre práticas musicais de compositoras no Brasil; identifica nos documentos legais que regem a Educação brasileira as diretrizes e normativas que tratam sobre temas como saber local e afrocentricidade na escola e conhece a trajetória de mulheres afrodescendentes que atuaram/atuem na produção musical maranhense, evidenciando, por meio de narrativas, os saberes musicais provenientes de suas produções musicais e sua relação com o ensino da música afro-brasileira. Surge, mediante a necessidade de divulgar saberes locais produzidos por mulheres afro-maranhenses em espaços escolares, pois mesmo com os avanços históricos em relação à figura feminina no campo artístico, estudos como os de Nochlin (2016), que mostram que a participação da mulher na arte foi escassa e, as raras mulheres que produziam a “*grande arte*”, por exemplo, não foram suficientemente investigadas ao longo do tempo. Deste modo, vale a reflexão: se as produtoras da “*grande arte*” foram pouco investigadas, as artistas populares afrodescendentes foram ainda menos. Tem base metodológica de natureza qualitativa e utiliza como técnica de produção e análise de dados a entrevista narrativa, a revisão bibliográfica e a análise documental. Dialoga com autores como Lélia Gonzalez (2020), Walter Mignolo (2017), Bernardino-Costa (2016), Aníbal Quijano (2005), dentre outras/os estudiosas/os que tratam da sobre a epistemologia decolonial; Queiroz (2020), Sousa (2021) e Batista (2018), sobre relações entre música e a perspectiva decolonial, e Asante (2009; 2016), no que se refere ao conceito de afrocentricidade. Os resultados mostram que estudos sobre compositoras ainda são pouco desenvolvidos no Brasil e que as pesquisas existentes raramente fazem uma conexão direta com a área da educação e com o recorte étnico racial. Os dados mostram ainda que o Ensino Superior e a Educação Básica devem abrir maiores espaços para práticas musicais que valorizem a pluralidade cultural visando uma formação antirracista e decolonial. Por fim, os resultados apontam que mulheres como Dona Teté do Cacuriá (1924-2011), Patativa (1937) e Célia Sampaio (1964), através da música, expressam saberes da cultura local a partir de influências da cultura africana e por meio de suas composições contribuem com a configuração da identidade cultural do povo maranhense e da diversidade artística do estado, cujos saberes precisam ser incorporados nos processos de escolarização da educação básica a educação superior.

Palavras-chave: Compositoras. Educação Musical. Afrocentricidade. Saber local.

ABSTRACT

The present study examines, in the narratives of Afro-Maranhão composers Dona Teté do Cacuriá (1924-2011), Patativa (1937), and Célia Sampaio (1964), possibilities of incorporating the musical knowledge originating from the musical production of the three singers/composers into the educational practices of teachers from elementary to higher education, including post-graduation. Specifically, this research investigates studies on musical practices of composers in Brazil; identifies in the legal documents that govern Brazilian Education the guidelines and norms dealing with topics such as local knowledge and Afrocentricity in schools; and it follows the trajectory of Afro-descendant women who have acted/act in Maranhão's musical production, highlighting, through narratives, the musical knowledge stemming from their musical productions and their relationship with the teaching of Afro-Brazilian music. It arises from the need to disseminate local knowledge produced by Afro-Maranhão women in school spaces because even with historical advancements regarding the female figure in the artistic field, studies like Nochlin's (2016) show that women's participation in art was scarce, and the rare women who produced the "great art," for example, were not sufficiently investigated over time. Therefore, it is worth reflecting: if producers of "great art" were little investigated, Afro-descendant popular artists were even less so. It has a qualitative methodological basis and uses narrative interviews, literature review, and documentary analysis as data production and analysis techniques. It dialogues with authors such as Lélia Gonzalez (2020), Walter Mignolo (2017), Bernardino-Costa (2016), Aníbal Quijano (2005), among others, who deal with decolonial epistemology; Queiroz (2020), Sousa (2021), and Batista (2018) on relations between music and the decolonial perspective, and Asante (2009; 2016) regarding the concept of Afrocentricity. The results show that studies on composers are still underdeveloped in Brazil and that existing research rarely makes a direct connection with the field of education and with the ethnic-racial perspective. The data also show that Higher Education and Basic Education should open up greater spaces for musical practices that value cultural plurality aiming at an anti-racist and decolonial education. Finally, the results indicate that women like Dona Teté do Cacuriá (1924-2011), Patativa (1937), and Célia Sampaio (1964), through music, express knowledge of local culture influenced by African culture and, through their compositions, contribute to shaping the cultural identity of the Maranhão people and the artistic diversity of the state, whose knowledge needs to be incorporated into the schooling processes from elementary to higher education.

Keywords: Composers. Music Education. Afrocentricity. Local Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Célia Sampaio em show com a Banda Guetos	134
Figura 2 – Capa do Single de Célia Sampaio com as músicas mulher negra e black power	135
Figura 3 – Célia Sampaio cantando e tocando tambor no Show Crioula	140
Figura 4 – Capa do primeiro disco de Célia Sampaio	142
Figura 5 – Capa da coletânea OYÁ	142
Figura 6 – Capa do Single Ela	144
Figura 7 – Patativa com raminho de arruda atrás da orelha	153
Figura 8 – Patativa no Fuzileiros da Fuzarca	155
Figura 9 – Capa do CD Ninguém é melhor do que eu da sambista Patativa	159
Figura 10 – Capa do álbum do Disco Sou de Pouca Fala de Patativa	160
Figura 11 – Mérito Cultural 2006	166
Figura 12 – Certificado Mérito Timbira	167
Figura 13 – Medalha do Mérito Timbira	168
Figura 14 – Homenagem por contribuição a cultura do Maranhão 2004	168
Figura 15 – Homenagem do Maranhão ao Mérito Cultural	169
Figura 16 – Prêmio Orilaxé 2004	169
Figura 17 – Altar de Culto ao Divino Espírito Santo	170
Figura 18 – Figurino do Cacuriá de Dona Teté	172
Figura 19 – Mulheres caixeiras do cacuriá de Dona Teté	177
Figura 20 – Dona Teté do Cacuriá	178
Figura 21 – Música: Mulher negra	187
Figura 22 – Música mulher negra (continuação)	188
Figura 23 – Música: Babado da favela	190
Figura 24 – Música: Choro de Lera	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Compositoras afro-brasileiras	41
Quadro 2 – Número de artigos publicados sobre mulheres na Música, nos anais dos Encontros Regionais da ABEM nos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022	45
Quadro 3 – Artigos por autor (a), ano, região e GT publicado - 2016	47
Quadro 4 – Artigos por autor (a), ano, região e GT publicado - 2018	49
Quadro 5 – Artigos por autor (a), ano, região e GT publicado - 2020	52
Quadro 6 – Artigos por autor (a), ano, região e GT publicado - 2022	55
Quadro 7 – Competências Gerais da BNCC	78
Quadro 8 – Área de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares	79
Quadro 9 – Competência específica de Arte para o ensino fundamental	80
Quadro 10 – Relação de Habilidades Musicais da BNCC com saberes locais no Ensino Fundamental	81
Quadro 11 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir da competência 6	83
Quadro 12 – Compositoras pesquisadas entre os anos de 2013 a 2023 em dissertações de mestrado e teses de doutorado	91
Quadro 13 – Compositora por cidade de nascimento e instrumento musical tocado	94
Quadro 14 – Dissertações sobre compositoras e mulheres na música desenvolvidos entre 2013 e 2023	100
Quadro 15 – Área de conhecimento dos estudos	104
Quadro 16 – Teses de doutorado sobre compositoras	108
Quadro 17 – Áreas de conhecimento das teses por IES	110
Quadro 18 – Entrevistas concedidas por Patativa em jornais maranhense	149
Quadro 19 – Ficha técnica do álbum	158
Quadro 20 – Proposta Pedagógica 1: Ritmo do reggae com tambores	185
Quadro 21 – Proposta Pedagógica 2: Um canto de resistência	185
Quadro 22 – Proposta pedagógica 3: Mulher negra: Leitura rítmica e melódica	186
Quadro 23 – Proposta Pedagógica: Apreciando o samba de Patativa	190
Quadro 24 – Proposta pedagógica 5: Ritmo de samba com latas de goiabada	192
Quadro 25 – Proposta Pedagógica 6: Música e o cotidiano	192
Quadro 26 – Proposta Pedagógica 7: Canções populares do cacuriá	193
Quadro 27 – Proposta Pedagógica 8: Ritmando o cacuriá	194
Quadro 28 – Proposta Pedagógica 9: Tocando a caixa do Divino Espírito Santo	195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pesquisas envolvendo compositores (as) no Brasil	88
Gráfico 2 – Pesquisas de mestrado	89
Gráfico 3 – Pesquisas de doutorado	89
Gráfico 4 – Estudos sobre compositores (as) desenvolvidos em dissertações de mestrado por ano.	90
Gráfico 5 – Estudos sobre compositores (as) desenvolvidos em teses de doutorado por ano.	90
Gráfico 6 – Compositora por século/década de nascimento.	93
Gráfico 7 – Instrumento tocado pelas compositoras pesquisadas	96
Gráfico 8 – Compositoras por país de nascimento	97
Gráfico 9 – Compositoras brasileiras por cidade de nascimento	98
Gráfico 10 – Mestrado em Música por IES	105
Gráfico 11 – Dissertações de mestrado em Música sobre compositoras por região	106
Gráfico 12 – Estudo sobre compositoras desenvolvidos por região	107
Gráfico 13 – Teses sobre compositoras por região	111

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABET	Associação Brasileira de Etnomusicologia
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCN	Centro de Cultura Negra do Maranhão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DE II	Departamento de Educação II
ECAD	Escritório Central de Arrecadação de Distribuição
EMBRATUR	Empresa Maranhense de Turismo
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão
LABORARTE	Laboratório de Expressões Artísticas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIESAFRO	Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros
MAfroEduc Olùkó	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada
MARATUR	Empresa Maranhense de Turismo
MPM	Música Popular Maranhense
NUDER	Núcleo de Diversidade Étnico-Racial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SECMA	Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão
SESC	Serviço Social do Comércio
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 MULHER, CULTURA E SOCIEDADE: A mulher na história da música e na Educação Musical..	32
2.2 A mulher compositora na História da Música	36
2.3 A mulher e a Educação Musical nos Anais dos Encontros Regionais da ABEM (2016-2022)	44
2.3.1 Música e Mulheres no XIII Encontro Regional da ABEM de 2016	47
2.3.2 Música e Mulheres no XIV Encontro Regional da ABEM de 2018	49
2.3.3 Música e Mulheres no XV Encontro Regional da ABEM de 2020	52
2.3.4 Música e Mulheres no XVI Encontro Regional da ABEM de 2022	55
2.3.5 Considerações sobre a representatividade feminina na música a partir da análise dos artigos publicados nos Encontro Regionais da ABEM (2016-2022)	57
3 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E AFROCENTRADAS: por uma descolonização da educação musical.	60
3.1 Saber musical local e o paradigma da afrocentricidade	62
3.2 Saber musical local e as contribuições afrocêntricas e decoloniais na escola	67
3.3 Mulher, Raça e Educação: Articulações políticas na educação	70
3.4 Saberes Locais, Música e a BNCC: a diversidade cultural no componente curricular Arte	76
4 PANORAMA DE MULHERES COMpositoras NO BRASIL: Uma análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES dos últimos 10 anos (2013-2023).....	87
.....87	
4.1 Mapeamento de estudos sobre compositoras em Teses e Dissertações da CAPES	88
4.1 Mapeamento de textos sobre a visibilidade de compositoras em Teses e Dissertações da CAPES	100
4.2 Protagonismo, trajetórias e saberes musicais de compositoras em teses e dissertações da CAPES	112
4.2.1 Dissertações de mestrado sobre compositoras	112
4.2.2 Teses de doutorado sobre compositoras	117

4.2.3 Considerações sobre as dissertações de mestrado e teses de doutorado	119
5 AS VOZES DE COMpositoras AFRODESCENDENTES DO MARANHÃO	123
5.1 Célia Sampaio	126
5.2 Patativa	149
5.3 Dona Teté do Cacuriá	162
5.4 Saberes locais: valores civilizatórios a vida e obra das três compositoras afro maranhenses	179
5.5 Saberes Locais nos Saberes Musicais de Reeducação Cultural	184
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	217
ANEXO	231

1 INTRODUÇÃO

“Ó abre alas que eu quero passar”, foi assim que a compositora, regente e pianista Chiquinha Gonzaga (1847-1935) abriu caminhos para mulheres musicistas que pretendiam levar a vida por meio da composição no século XIX. A compositora tornou-se pioneira ao criar em 1899, a primeira marchinha carnavalesca no Brasil, em um cenário que priorizava a polca, o tango e a valsa nos grandes salões aristocratas do Rio de Janeiro (Braga, 2021). Além de pioneira na composição, Chiquinha Gonzaga foi ainda a primeira maestrina em uma orquestra brasileira e a primeira pianista de choro, contrariando um contexto social que, na época, mantinha valores culturais que pouco favoreciam a música popular e a carreira de musicistas.

Numa época em que as classes sociais mantinham seus espaços rigidamente definidos. Chiquinha não hesita em trazer para o salão o que era da rua. Mais uma vez a sua história de vida explica o fato dela não temer adotar uma manifestação de rua, como era o carnaval, dar-lhe batismo e reconhecimento. Enfim, retirá-lo da bastardia. Ela compreendia e traduzia musicalmente os anseios das camadas sociais dominadas com a facilidade de quem estava em sintonia com os mesmos sentimentos (Braga, 2021).

Destemida e a frente de seu tempo, Chiquinha Gonzaga debateu temas sociais importantes e ganhou destaque ao apresentar canções que valorizavam os ritmos populares, tornando-se, assim, uma das principais representantes da história da música popular brasileira. Após 123 anos da composição pioneira de Chiquinha Gonzaga, é possível afirmar que a participação de mulheres no cenário musical tem sido cada vez maior, contudo, a área da composição musical ainda não tem um número significativo representado por mulheres.

Um relatório inédito intitulado “O que o Brasil ouve – Edição mulheres na música”, desenvolvido e publicado no dia 8 de março de 2021, pelo catálogo digital do Escritório Central de Arrecadação de Distribuição (Ecad)¹, apresenta um retrato sobre a participação de mulheres na música brasileira em relação aos últimos dez anos. A análise dos dados publicados, nesta primeira edição, aponta que, em 2020, as mulheres tiveram rendimento monetário menor que o rendimento dos homens compositores, recebendo menos de 10% do valor destinado para pagamento de

¹ “Elo que conecta compositores, intérpretes, músicos, editores e produtores fonográficos aos canais e espaços onde a música toca e emociona as pessoas. Administrado por sete associações de música, o Ecad é referência mundial na área em que atua, facilitando o processo de pagamento e distribuição de direitos autorais” (Ecad, 2021).

direitos autorais. Sobre estas diferenças de repasse por gênero, o relatório apresenta que os homens lideram a base de titulares, representando 84,1%.

Em um comparativo com o ano de 2010, o relatório mostra que, mesmo com a porcentagem ainda baixa, no que se refere a mulheres compositoras titulares, houve um crescimento no que diz respeito ao número de mulheres participantes, que saltou de 6 para 22 mil, em 2020, mas, “mesmo com esse grande aumento na representação feminina, a maior parte dos valores distribuídos de direitos autorais ainda é destinada aos titulares do sexo masculino” (Ecad, 2021, p. 7). No que tange às autoras de sucesso, o relatório apresenta que dos (as) 100 compositores (as) com maior rendimento em direitos autorais em 2021, apenas 2 (duas) mulheres fazem parte deste ranking.

Já considerando uma amostra com aproximadamente 300 mil músicas mais tocadas nos últimos anos e que tiveram rendimentos por execução pública nos segmentos de Rádio, Casas de Festas e Diversão, Música ao Vivo, Festa Junina, Sonorização Ambiental, Show e Carnaval, apenas 14% dessas músicas têm mulheres entre os autores (Ecad, 2021, p.12).

Em se tratando de registro cadastral de compositoras, “[...] o maior crescimento foi na quantidade de autoras/compositoras, que saltou de pouco mais de 23 mil, em 2010, para mais de 365 mil, em 2020, um aumento de 1.474% na década” (Ecad, 2021, p.13). É possível perceber que houve um crescimento significativo das mulheres no cenário da composição musical, se comparado aos últimos dez anos. De um lado, o cenário atual mostra que a mulher tem se inserido cada vez mais na área musical e, do outro, os dados apontam que a visibilidade de compositoras ainda é uma necessidade.

Todos os números apontados neste relatório são um reflexo da formação histórica da indústria e um ponto de alerta para a produção brasileira atual. Identificar um problema e conhecê-lo de perto são os primeiros passos para que o mercado pense sobre a inserção das mulheres em todas as etapas: desde a parte técnica, passando pela criativa e incluindo a administrativa e executiva, para que nosso universo da música seja cada vez mais igualitário e justo (Ecad², 2021, p.14).

Os dados do terceiro relatório, divulgado em 2023 pelo Ecad, continuam mostrando as mulheres compositoras em situação de coadjuvantes na indústria musical. “Em 2022, o Ecad contemplou mais de 316 mil compositores, músicos, intérpretes, produtores fonográficos e editores. Desse total, 250 mil titulares de

² Afirmação apresentada por Isabel Amorim, Superintendente Executiva do Ecad.

música foram identificados como pessoas físicas e deste, apenas 10% eram mulheres” (Ecad, 2023).

Estes dados refletem contextos sociais e culturais que inseriram a mulher tardiamente no âmbito artístico profissional. Sobre a ausência de mulheres na arte, Nochlin (2016)³ apresentou, em 1971, um ensaio respondendo a um questionamento que nos faz refletir até os dias atuais: “por que não houve grandes mulheres artistas?” Em uma de suas ponderações polêmicas ela afirma que “nunca houve grandes mulheres artistas, até onde sabemos, apesar de haver algumas interessantes e muito boas que ainda não foram suficientemente investigadas ou apreciadas, como não houve também nenhum grande pianista lituano ou um grande tenista esquimó, e não importa o quanto queríamos que tivesse existido” (Nochlin, 2016, p. 7-8). Nesta perspectiva, é comum ver muitos estudos “escavando” nomes de mulheres que representaram, por exemplo “a grande arte”, contudo, conforme apontado por Nochlin (2016), esta tentativa é como morder uma isca, afinal, catalogar “grandes artistas” clássicas é como querer catalogar “grandes médicas” do período medieval.

Importante destacar que as grandes mulheres artistas do período renascentista, barroco e neoclássico são uma minoria, desse modo, não devemos visualizar a representação de artistas como Berthe Morisot, Artemisia Gentileschi e Vigée Le Brun como algo natural da época, afinal, estamos falando de mulheres que atuaram fora de seu tempo, uma vez que a educação dada a homens e mulheres era distinta. Se a mulher tivesse a mesma participação artística, cultural e política que o homem, certamente teríamos várias representações femininas de Michelangelo, Leonardo da Vinci, Caravaggio, dentre outros, e não precisaríamos debater esse assunto nos dias de hoje.

Neste sentido, a ausência da mulher na música e em diferentes áreas de trabalho é resultado das condições estruturais que foram estabelecidas ao longo da história, considerando tempos e espaços singulares, contudo, como dito anteriormente, estas condições não anulam a presença e, principalmente, o protagonismo de mulheres em diferentes setores, mesmo que as mulheres sejam representadas em menor número e em circunstâncias diferentes.

O presente trabalho, sobre história das mulheres compositoras, faz um recorte racial e educacional, uma vez que a mulher afrodescendente foi ainda menos

³ Texto escrito em 1971 e traduzido para o português em 2016 por Juliana Vacaro.

evidenciada em estudos acadêmicos em relação à mulher branca. O recorte educacional destaca a importância da preservação de saberes locais, em outros termos, do conjunto de conhecimentos e práticas culturalmente desenvolvidas e produzidos pelas compositoras afrodescendentes que, assim como os saberes desenvolvidos por Chiquinha Gonzaga, caracterizam um povo e uma região.

Este recorte se faz necessário porque os saberes locais relacionados à cultura africana e afro-brasileira ainda são pouco explorados nos currículos da educação básica e até nos currículos dos cursos de licenciatura do ensino superior, mesmo depois da Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei nº 11.645/2008 que tratam sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras.

Sobre a inspiração para esta pesquisa, vale destacar que este estudo surge a partir de minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc Olùkó/CCSO/UFMA), vinculado ao Departamento de Educação II (DE II), do Curso de Pedagogia, em diálogo com a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (LISEAFRO) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

O MAfroEduc Olùkó tem início, em 2016, com o Projeto de Pesquisa Professoras Afrodescendentes no Magistério Superior: vozes epistêmicas, desenvolvido pela Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado (DE II/PPGE/UFMA), cujos resultados levaram ao Projeto “Professoras/es Afrocentristas na Educação Maranhense: Saberes e (Re) existências Latino-Amefricanas”, visando analisar maneiras de fazer afrocentradas com (re) existências ladinoamefricanas em registros de memórias da Educação Básica Maranhense, no âmbito do Núcleo de Diversidade Étnico-Racial (NUDER), do Instituto Estadual de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão - IEMA (Machado, 2023. p.11).

O projeto tem contribuído na sistematização e produção de outras histórias-narrativas, histórias de acontecimentos, que reconhecem e valorizam diversos grupos sociais, diversos saberes, olhares e fontes de pesquisa, ou seja, uma história que se interessa por toda atividade humana, revolucionando a historiografia para dar atenção à subjetividade dos sujeitos (Machado, 2023, p. 6).

O grupo de estudo tem impactado socialmente e cientificamente, sobretudo, nas dimensões de conhecimentos certificados, dando origem a relatórios de iniciação científica, monografias, dissertações, livros, artigos publicados em

periódicos, além de articulações de projetos interinstitucionais e internacionais (Machado, 2023, p. 7).

A partir de minha participação no MAfroEduc Olùkó, passei a analisar a temática sobre práticas educativas afrocentradas a partir da minha área de formação específica, a Licenciatura em Música. Por conseguinte, foram surgindo alguns questionamentos:

- Quem são as compositoras afrodescendentes do Maranhão e que saberes produzem?
- Qual a relação desses saberes com o ensino de educação musical?
- Esses saberes/conhecimentos podem ser abordados na escola, visando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como estabelece a Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008?
- O que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recomendam sobre esses conteúdos na Educação Brasileira?
- O que é possível aprender com as vozes das compositoras afro-maranhenses?

Estas inquietações resultaram na questão central: quais são as possibilidades de incorporação dos saberes musicais afro-maranhenses nas práticas educativas de professores (as) da educação básica à educação superior, incluindo a pós-graduação? Este problema se justifica, pelo fato de que mulheres, como por exemplo: Dona Teté do cacuriá (1924-2011), Patativa (1937 - presente) e Célia Sampaio (1964 - presente), através da música, expressam para o mundo saberes da cultura local, contribuindo com a configuração da identidade cultural do povo maranhense e da diversidade artística de um estado que é marcado pela miscigenação.

Nestes termos, argumento que estes saberes musicais, biográficos e educacionais devem ser investigados, analisados e registrados, para que professores de diferentes segmentos tenham acesso e possam desenvolvê-los em sala de aula, uma vez que o estudo sobre saberes locais faz parte do conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas pelos educandos ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018), contudo, carecem de registros e abordagens pedagógicas que

representem o povo afrodescendente e sua contribuição para a formação cultural do Estado.

Para responder aos questionamentos supracitados, este trabalho parte do objeto de estudo saberes musicais afro-maranhenses nas práticas educativas e tem como objetivo geral analisar possibilidades de incorporação dos saberes musicais afro-maranhenses nas práticas educativas de professores (as) da educação básica à educação superior, incluindo a pós-graduação.

A pesquisa parte ainda de objetivos mais específicos:

- 1) Mapear estudos desenvolvidos sobre saberes musicais produzidos por compositoras brasileiras, evidenciando suas contribuições e reconhecimento de suas produções na educação musical;
- 2) Identificar nos documentos legais que regem a Educação brasileira diretrizes e normativas que tratam sobre temas como saber local, mulheres e afrocentricidade na escola;
- 3) Conhecer a trajetória de mulheres afrodescendentes que atuaram/atua na produção musical maranhense, evidenciando, por meio de narrativas, os saberes musicais oriundos de suas produções musicais e sua relação com o ensino da música afro-brasileira.

Em relação à Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo da educação brasileira, apresenta que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018), nesse sentido, o primeiro passo é representar as diferentes culturas que moldam a formação do estado e do país de uma forma legitimada, para que todos os alunos se sintam representados em seu contexto formativo.

Na BNCC, a música faz parte de uma das unidades temáticas do componente curricular Arte, assim como Teatro, Dança e Artes Visuais e representa um meio para desenvolvimento de objetos de conhecimentos relacionados aos elementos da linguagem, materialidade, notação e registro musical, processos de criação e contextos e práticas. Entre os objetos de conhecimento, o documento apresenta os contextos e práticas, como um instrumento de fundamental importância para que o aluno consiga relacionar os conteúdos teóricos e históricos a partir de uma

contextualização regional, local e global, visando, assim, contribuir para uma educação que valorize a diversidade cultural.

Nesse sentido, acredito que pesquisas como estas são relevantes para levantar dados sobre a relação entre educação, música, saber local e cultura, uma vez que são poucos os estudos sobre a diversidade musical, voltados para o ensino de música e arte nas escolas do Maranhão.

Desse modo, este estudo dialoga com autores como Lélia Gonzalez (2020), Walter Mignolo (2017), Bernardino-Costa (2016) e Aníbal Quijano (2005) para tratar sobre a epistemologia decolonial, teoria que fundamenta o texto em questão; Queiroz (2018), Sousa (2021) e Batista (2018), para relações entre educação musical e a perspectiva decolonial; Asante (2009; 2016) no que se refere ao conceito de afrocentricidade; Castiano (2005) e Geertz (1997) para conceitualizar o saber local e Maura Penna (2018) para apresentar o conceito de Educação Musical.

Sobre o delineamento metodológico, a pesquisa é de **natureza qualitativa** que, conforme Esteban (2010), dá ênfase à análise do cotidiano, ao praticado, ao vivido, buscando a compreensão de significados, sentidos, bem como a interpretação das ações das agentes, mediante análises **exploratórias, descritivas e explicativas**.

O **estudo exploratório** foi utilizado para conhecer melhor o campo investigado, como, por exemplo, as categorias de análise da pesquisa: afrocentricidade, mulheres compositoras, saber local e educação musical. Para Marconi e Lakatos (2003, p.187), as pesquisas exploratórias têm como objetivo formular problemas com tripla finalidade, são elas: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos”. No caso desta pesquisa especificamente, o estudo exploratório contribuiu para ampliar a familiaridade com conceitos que circundam o objeto de estudo.

O **estudo descritivo** foi utilizado para caracterizar o panorama de mulheres compositoras no Brasil na última década, a partir da análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para conhecer este panorama, utilizei a palavra-chave “compositora” a fim de obter uma busca direcionada ao tema proposto e o resultado da busca apresentou 247 pesquisas envolvendo o nome de compositores e compositoras nos últimos 10 (dez) anos (2013-2023), deste número, 217 pesquisas retratam sobre compositores e apenas 30 sobre compositoras. Os nomes das

compositoras apresentadas nos estudos foram descritos e categorizados por ano de nascimento, país/cidade de origem e instrumento musical tocado por elas. Os textos foram quantitativamente categorizados por ano de publicação, área de conhecimento e Instituição de Ensino Superior (IES) provenientes.

O estudo explicativo, segundo Gil (2002, 56) “têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos”, deste modo, foi utilizado nesta pesquisa para explicar os dados sobre o panorama de compositoras no Brasil na última década, bem como para apresentar o que se compreende sobre o fenômeno estudado no campo da educação musical e das categorias de análise investigadas, com apoio no estudo exploratório, também, proveniente da análise bibliográfica e documental.

A pesquisa utiliza como técnica de produção e análise de dados **a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista narrativa**. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.187), a **pesquisa bibliográfica** “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc.”. A partir do estudo bibliográfico, foi possível desenvolver uma pesquisa sobre teoria decolonial e o paradigma da afrocentricidade, apresentando conexões e abordagens relacionadas com a Educação Musical e um mapeamento sobre a relação da Educação Musical com estudos sobre mulheres na música, a partir da análise de textos publicados nos anais dos Encontros Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), dos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022 de todas as regiões do país (norte, sudeste, centro-oeste, sul e nordeste), considerando os descritores “compositora” e “musicista”.

A pesquisa bibliográfica possibilitou ainda a realização do estudo descritivo supracitado sobre o panorama de compositoras na última década, a partir de uma **pesquisa do tipo estado da arte**, realizada a partir do mapeamento de produções acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de melhor compreender os estudos realizados até o momento sobre a produção musical de mulheres compositoras.

A pesquisa documental foi utilizada neste estudo para analisar documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 93.94/1996, com o propósito de conhecer as leis que tratam sobre ensino da história

afro-brasileira e sobre a mulher no contexto escolar. Analisei, também, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetivando conhecer as relações entre saber local e educação musical, bem como os objetos de conhecimento e as principais habilidades a serem alcançadas pelos alunos brasileiros sobre o tema.

A entrevista narrativa se trata de uma descrição de acontecimentos no qual as experiências históricas e singulares promovem sentidos plurais para a sociedade (Larrosa, 2004). Para Cunha (1997), a pesquisa realizada por meio da narração, “mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros”, portanto quando a pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, existe a possibilidade de uma ressignificação histórica para a sociedade.

Busco aqui apresentar as narrações feitas pelas próprias compositoras a partir do retorno que elas mesmas fizeram em suas páginas vividas, contextualizando e revivendo a partir de suas memórias. Nesse sentido, este trabalho foi feito por meio de uma narrativa descritiva que, para Marcolino e Mizukami (2008, p.3), “é o registro dos eventos em que não há justificativa para a ocorrência das ações [...], onde os excertos de narração descritiva se detém na descrição da situação e de seu contexto” e o desenrolar dos acontecimentos, apresentam as ações dos envolvidos”.

Deste modo, não se pretende questionar as narrativas, mas sim, explorar a trajetória profissional das artistas, bem como suas produções, vivências, experiências construídas ao longo da vida. Acredito que estas histórias singulares representam conhecimentos plurais e contribuem significativamente para a disseminação da identidade cultural do Maranhão.

Para compor a narrativa, realizei uma entrevista oral com a compositora Célia Sampaio, no dia 12 de janeiro de 2023, na rua do Giz, nº 167, Centro Histórico. Analisei, também, entrevistas concedidas a jornais do estado, disponibilizados na plataforma do YouTube, sites e artigos para compor a construção sobre vida e obra das cantoras Patativa e Dona Teté do cacuriá, uma vez que a compositora Patativa encontrava-se adoentada no período em que as entrevistas foram realizadas e Dona Teté do Cacuriá já é falecida desde 10 de novembro de 2011. Realizei também uma entrevista com seu Beto, neto da Dona Teté do Cacuriá, no dia 24 de setembro de 2023, na casa onde ela morava e que hoje é a residência do seu Beto, localizada na Rua dos Guarany's, nº 88, bairro João Paulo.

Para a efetivação deste estudo, foi, primeiramente, realizado o mapeamento das compositoras maranhenses. O mapeamento foi feito por identificação racial: autoatribuição ou heteroatribuição (compositoras negras ou afrodescendentes) e identificação territorial (compositoras nascidas no Maranhão). Inicialmente foi feita a apresentação do projeto e convite para participarem da pesquisa as compositoras que se declararam ou foram definidas pela pesquisadora, como negras ou afrodescendentes e maranhenses; foram incluídas as compositoras identificadas como negras afrodescendentes e maranhenses que aceitaram participar da pesquisa e foram excluídas as compositoras identificadas negras ou afrodescendentes e maranhenses, mas que não aceitaram participar da pesquisa⁴.

Vale destacar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP-UFMA)⁵, no dia 20 de agosto de 2020.

Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Conselho de Ética em Pesquisa, 2021).

Assim, as entrevistas foram realizadas seguindo os critérios de ética em pesquisa, evitando riscos e garantindo a segurança e respeito aos sujeitos entrevistados. No dia da entrevista, o/a participante recebeu uma cópia do parecer consubstanciado com a apresentação do projeto e explicação sobre os benefícios do estudo, entre eles, a indicação de que os materiais coletados nas entrevistas fornecidas seriam analisados pela pesquisadora e utilizados em divulgações científicas.

A partir da seleção, a estruturação da pesquisa contou com um levantamento de literatura sobre as compositoras, gravação dos depoimentos obtidos por meio das entrevistas e, por fim, a elaboração das narrativas sobre a história e produção musical das artistas afrodescendentes, com ênfase na trajetória de vida, trajetória profissional e produções musicais.

Por fim, com base nas narrativas e obras musicais das compositoras, desenvolvi 9 (nove) propostas pedagógicas que podem ser utilizadas na Educação Básica, a fim de proporcionar aos educandos contato com os saberes locais

⁴ Selecionsei quatro compositoras para realização deste estudo: Patativa, Dona Teté do Cacuriá, Célia Sampaio e Rosa Reis, contudo, não foi possível acrescentar dados sobre a compositora Rosa Reis, devido a indisponibilidade de tempo da compositora para realização da entrevista.

⁵ O parecer consubstanciado do CEP-UFMA está disponível no anexo desta pesquisa.

presentes na música afro-maranhense. As propostas apresentam conteúdo a ser desenvolvido, objetivo, saber local a ser desenvolvido, habilidade a ser desenvolvida de acordo com a BNCC, faixa etária da atividade, música a ser utilizada, recursos necessários e metodologia.

O estudo adota a perspectiva decolonial para analisar a vida e obras das compositoras maranhenses em diálogo, também, com o paradigma da afrocentricidade. Acredito que pesquisar os saberes locais produzidos por compositoras afrodescendentes a partir da própria perspectiva das sujeitas envolvidas se faz necessário para que se possa conhecer a história real de mulheres compositoras do estado e a partir disso, levantar reflexões sobre a inserção desses conhecimentos no contexto das escolas de São Luís.

Para a análise dos dados foi feito um cruzamento dos resultados obtidos pelas entrevistas com as referências teóricas e bibliográficas. Este procedimento tem como objetivo articular os resultados das práticas educacionais, buscando criar um espaço de diálogo a partir das memórias e narrativas das compositoras, a fim de incorporá-las em novas construções epistêmicas. O estudo busca discutir ainda sobre a importância de se abordar os saberes musicais presentes nas composições das mulheres artistas pesquisadas no contexto educacional formal.

Diante do exposto, justifico este trabalho, primeiro pela necessidade de criação de espaços para reconhecimento cultural, funcionamento e circulação dos saberes afro-musicais maranhenses, depois pela necessidade de propagação dos saberes e experiências das mulheres compositoras no contexto educacional formal, visando a promoção de um ensino musical que valorize a miscigenação brasileira e enfatize a relevância dessas mulheres na história da educação e da cultura maranhense.

Parto ainda da premissa de que os educandos que não tem contato direto com as manifestações musicais maranhenses, seja por vínculo familiar, ou qualquer outro tipo de envolvimento com as tradições culturais, acabam sem conhecer esse conteúdo na escola, uma vez que a presença da música na escola ainda é mínima, mesmo após a Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de Música e da mais recente e atual Lei 13.278/2016, que inclui todas as linguagens artísticas no currículo das escolas de educação básica.

Ademais, poucos professores formados em Licenciatura em Música em São Luís estão capacitados para trabalhar com a música maranhense na escola, visto

que os cursos de formação inicial em licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) não tinham o componente curricular História da Música Maranhense como disciplina obrigatória disponível na estrutura curricular até o ano de 2020, de acordo com os dados sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Música da UFMA e da UEMA, disponibilizados por Santos (2020) em sua dissertação de mestrado.

O Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Música da UEMA, vigente desde 2012 até o decorrer da pesquisa de Santos (2020), apresentava duas disciplinas voltadas a cultura popular, são elas: Folclore e Cultura Popular Brasileira e Música Brasileira, ambas com carga horária de 60h e disponibilizadas aos alunos do 5º período do curso. O Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Música da UFMA, vigente desde 2006 até o decorrer da pesquisa de Santos (2020), apresentava duas disciplinas voltadas a cultura popular, são elas: História da Música Brasileira, disponibilizada aos alunos do 5º período do curso, e a disciplina História da Música Maranhense, que aparece como uma disciplina optativa, ambas com carga horária de 60h.

Embora haja registro de uma disciplina sobre Música Maranhense no currículo do curso de licenciatura em Música da UFMA, vale destacar que a disciplina não é obrigatória, além disso, a ementa apresenta conteúdo voltado a compositores da música erudita no Maranhão. Sobre isso, Santos (2020, p. 86) destaca que ao analisar a estrutura curricular do curso notou “ausência de menções às expressividades e compositores/compositoras vinculadas à cultura popular como Bumba-meu-boi, Tambor de Crioula, Caixa do Divino, dentre outras representatividades, junto aos seus representantes, também centenárias”. Santos (2020, p. 110), menciona ainda que “a música Maranhense [...] necessita estar incluída como componente curricular obrigatório, contemplando desse modo, a regionalidade, o conhecimento da cultura local e a produção de alguns docentes desses cursos que se dedicam à pesquisa na temática”.

É possível constatar que os docentes egressos não têm formação para trabalhar a cultura do próprio estado e se dependerem exclusivamente da formação oferecida pelo curso, não estarão preparados para trabalhar esta diversidade cultural na Educação Básica. Sobre isto, Santos (2020, p. 106) afirma que, “os discentes da UFMA afirmaram, sem acréscimos, que não estão prontos para trabalhar com a diversidade na sala de aula. Uma das entrevistadas afirmou sua disposição na

busca por conhecimento e na necessidade de estudar, pesquisar e se dedicar mais à temática”.

Santos (2020, p.110), em sua pesquisa de mestrado, entrevistou docentes e discentes da UFMA e UEMA, a fim de ampliar as análises e obter informações não contempladas pelos documentos oficiais e os resultados trazem informações significativas no que tange a formação sobre o estudo de música afrodescendente. Sobre os conteúdos musicais que tratam sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígenas, um dos docentes afirmou que até o ano da entrevista, ambos os conteúdos não eram desenvolvidos em sala de aula no curso de licenciatura em música da UFMA:

[...] com relação às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não estão contempladas no nosso currículo em vigência. Então, como é que a gente tem que formar professores que vão ter que lidar com esses conteúdos, com esses saberes se eles não passaram por isso? Aqui eles estudam majoritariamente música europeia (Docente A da UFMA) (Santos, p. 112, 2020).

Santos (2020, p. 210) destaca:

Percebemos, assim, a ausência de disciplinas voltadas para a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena pela perspectiva da maioria dos docentes participantes da pesquisa. Muitos, talvez, podem compreender que existe uma Lei que regulamenta esta presença, a partir do reconhecimento que é parte da reparação histórica aos negros, às negras e aos povos originários, mas que não se aplica à composição curricular dos cursos de licenciatura. Nos parece (sic), portanto, uma concepção equivocada, pois, se é (ou deve ser) parte do currículo da educação básica, deve ser também parte da formação de professores que irão desenvolver suas atividades profissionais nestes espaços.

O estudo desenvolvido por Santos (2020) apresenta bem a ausência de maior ênfase no que se refere a música maranhense e a música afro-brasileira. Além da ausência de estudo sobre música maranhense na escola, é possível que haja um distanciamento dos jovens com a música maranhense devido a supervalorização da cultura popular massificada, que, segundo Adorno (2002), representa um produto produzido para agradar o ouvido dos consumidores, assim, é provável que os jovens encontrem-se consumindo sempre as mesmas músicas, sem oportunidade para compreender e apreciar a música local.

Além dos saberes locais e a perspectiva afrocentrada em foco, esse estudo tem como foco a produção de narrativas femininas, mediante o diálogo com mulheres que sempre estiveram presentes na produção de saberes afro-musicais⁶ e

⁶ Músicas que valorizam elementos da cultura africana.

protagonizaram em diferentes áreas de conhecimento. Deste modo, os resultados pretendem ampliar a literatura sobre práticas culturais maranhenses e contribuir para um processo de valorização da cultura local na escola.

Além desta introdução, esta dissertação está organizada em mais 4 (quatro) seções. A seção 2 intitulada MULHER, CULTURA E SOCIEDADE: A participação da mulher na história da música e na Educação Musical, apresenta brevemente algumas compositoras pouco visibilizadas na história da música clássica, bem como compositoras afrodescendentes que representam a cultura brasileira. Nesta seção apresento ainda um mapeamento realizado nos Anais dos Encontros Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) dos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022, a fim de identificar como a educação musical contempla a representatividade feminina afrodescendente nos contextos educacionais; a seção 3 intitulada PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E AFROCENTRADAS: por uma descolonização da educação musical, trata sobre as teorias pós-colônias e decoloniais a partir de reflexões sobre a desconstrução epistêmica colonizadora na Educação Musical; a seção é dividida em 4 subseções, são elas: 1) Saber musical local e o paradigma da afrocentricidade, onde apresento conceitos de saber local e afrocentricidade; 2) Saber musical local e as contribuições afrocêntricas e decoloniais na escola, na qual apresento reflexões sobre a importância de uma educação musical que valorize a diversidade cultural; 3) Mulher, Raça e Educação: Articulações políticas na educação, seção através da qual apresento leis que visam incentivar estudos que denunciam a violência contra a mulher e minimizem o racismo na escola e; 4) Saberes Locais, Música e a BNCC: a diversidade cultural no componente curricular Arte, no qual apresento as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos educandos em relação ao conhecimento sobre cultural local, a partir da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo dos currículos da Educação Básica no Brasil.

A seção 4 intitulada PANORAMA DE MULHERES COMpositoras NO BRASIL: Uma análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES dos últimos 10 anos (2013-2023) apresenta uma pesquisa do tipo estado da arte para conhecer a diversidade de temas estudados sobre compositoras a partir das variáveis: estudo sobre compositoras realizadas por ano, área de conhecimento do mestrado e doutorado, e Instituição de Ensino Superior (IES) dos estudos desenvolvidos. Além

dos dados gerais, busquei analisar o conteúdo das pesquisas e conhecer quais compositoras foram pesquisadas na última década.

A seção 5 apresenta a voz das mulheres compositoras do Maranhão, no qual é discutido a história da mulher na produção musical afro-maranhense e os saberes presentes em suas produções musicais, localizando, assim, sua relação com o ensino da música afro-brasileira. Apresento nove propostas pedagógicas em consonância com a vida e obra das compositoras Célia Sampaio, Patativa e Dona Teté do cacuriá, destaco a importância da disseminação da identidade cultural do estado e a necessidade desta relação com a educação, tendo em vista que os valores culturais precisam adentrar os muros da escola e exercer sua função social.

Espero que esta pesquisa possa apontar possíveis condições e possibilidades de valorização, reconhecimento e uso dos saberes afro-musicais produzidos por mulheres afro-maranhenses, enfatizando a importância das mulheres na construção e disseminação da Identidade Cultural maranhense nas escolas.

Esta pesquisa pode interessar a educadores (as) musicais, pedagogos (as), musicólogos (as), historiadores (as), compositores (as), sociólogos (as), gestores (as) da educação básica e a qualquer pessoa que aprecie a cultura popular maranhense.

2 MULHER, CULTURA E SOCIEDADE: a mulher na história da música e na Educação Musical

A mulher representa uma categoria de análise histórica e cultural e suas relações com os diferentes contextos implicaram diretamente na configuração e reconfiguração das relações sociais. Deste modo, a mulher mostrou-se ativa ao longo da história e acompanhou a evolução da humanidade, reformulando seu papel social de acordo com os diferentes contextos históricos.

Por outro lado, muitos discursos vão enfatizar que a mulher não exerceu funções importantes ao longo do tempo, isso porque tais declarações teóricas vão dar reconhecimento apenas para atividades de poder ou mesmo a atividades exercidas por homens, desconsiderando as estruturas históricas e colocando a mulher em posição de inferioridade. À vista disto, acredito que quando o discurso valoriza apenas o trabalho exercido pelo homem, automaticamente desvaloriza o trabalho exercido pelas mulheres.

É preciso considerar que, por muito tempo, e, especificamente quando as principais formas de trabalho exigiam força, os estereótipos físicos foram os principais responsáveis pela divisão de trabalho entre homens e mulheres; o homem ia para a guerra e a mulher (branca) cuidava da casa e das crianças, por exemplo, mas isso não significa que ir à guerra e garantir territórios fosse mais importante que cuidar da casa e dos filhos, esta foi uma construção cultural.

Por conseguinte, é necessário enfatizar a importância de mulheres históricas, mas também a de mulheres comuns. Os discursos não devem inferiorizar ou menosprezar o trabalho doméstico, ou qualquer outra profissão *majoritariamente* exercida por mulheres ao longo do tempo e sim, contemplar todas as mulheres, bem como todas as suas formas de representação. Além disso, é importante esclarecer que a mulher sempre esteve atuante em diferentes áreas de conhecimento, sobretudo, em atividades de poder, mesmo quando o cenário não respeitava a voz feminina.

O fato é que, por muito tempo, as narrativas históricas não valorizavam a representação feminina, seja ela uma guerreira ou uma dona de casa. O pensamento intelectual feminino foi inscrito lentamente e nesta perspectiva Scott menciona que (1989, p. 73) “inscrever as mulheres na história implica necessariamente na redefinição e no alargamento das noções tradicionais do que é

historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva, quanto às atividades públicas e políticas” e assim, a utilização das relações entre homem e mulher na sociedade como uma categoria de análise, implicam “não apenas em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história” (Scott, 1989, p. 03-04).

Mary Del Priore (2006, p.7), em seu livro *História das Mulheres no Brasil*, mostra que a história das mulheres não é uma história isolada, mas é a história “da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura” e retrata essa história a partir dos diferentes extratos sociais “escravas, operárias, sinhazinhas, burguesas, heroínas românticas, donas de casa, professoras, boias-frias” (Priore, 2006. p. 8), nos apresentando a necessidade em retratar a multiplicidade de histórias que precisam ser narradas.

Aguiar (1997), em seu livro *Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*, apresenta a obra *Woman as Force in History*, da historiadora norte-americana Mary Beard como um marco importante sobre debates relacionados a opressão das mulheres ao longo da história, para a qual “Beard atribuiu as escassas referências à mulher ao fato de a grande maioria dos historiadores, sendo homens, ignorarem-na sistematicamente” (Aguiar, 1997, p. 99).

Por outro lado, vale retomar a reflexão de Nochlin (2016), afinal, não houve grandes mulheres artistas, cientistas, historiadoras e médicas retratadas, embora existissem algumas muito competentes que não foram de fato investigadas, assim como não houve grandes mulheres negras engenheiras no Brasil no século XIX, uma vez que a primeira mulher negra engenheira do Brasil, a pioneira Enedina Alves Marques, formou-se em 1945, pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Paraná. Estas reflexões são necessárias para não se perder de vista que a ausência de registros, vai além da falta de interesse em investigações sobre a história das mulheres, ou seja, está também vinculada a ausência de mulheres nestes espaços, por motivos relacionados a estruturas sociais e culturais que foram desencadeadas ao longo do tempo.

Todavia, mesmo que a maioria dos historiadores tenha sido homens e muitos deles não tenham retratado mulheres em seus estudos, vale destacar o padre H.J. Mozans (1851-1921), um homem que foi na contramão e desenvolveu um dos primeiros estudos sobre mulheres, questionando exatamente a diferença entre a educação feminina e masculina. Letra (2003), em sua pesquisa sobre mulheres na

ciência brasileira, faz algumas ponderações iniciais sobre as primeiras publicações com abordagem relacionada à mulher e destaca a obra *Women in Science* (Mulher na Ciência), sobre relatos de mulheres que contribuíram para o avanço da ciência, escrito pelo padre H.J. Mozans (1851-1921), pseudônimo usado por John Augustine Zahm, em 1913, como sendo o primeiro livro publicado na área e que objetivou visibilizar mulheres em diferentes áreas da ciência.

Em seu estudo, o padre Mozans apresentou ainda que a ausência da mulher na área científica não tem relação com os aspectos biológicos – como defendia a própria ciência – mas sim, com a falta de oportunidades. Assim, Mozans (1851-1921) mostra uma preocupação com a divulgação científica feminina e reivindica direitos educacionais para ampliação da participação de mulheres na área.

Este estudo gera ainda a reflexão sobre a relação da necessidade de parceria e união entre homens e mulheres como diálogo, assim, homens e mulheres devem compreender que a busca por igualdade não deve representar uma disputa, mas sim, uma aliança. Leta (2003) destaca ainda que “a partir do livro de Mozans, a literatura sobre gênero na ciência cresceu, ainda de forma incipiente, até os anos de 1970, ganhando destaque e importância entre os acadêmicos, principalmente, a partir dos anos de 1980” (Leta, 2003, p. 1).

Dentro desta temática, ressaltamos também autoras que enfatizam a história da mulher negra, destacando especificidades culturais e sociais que fizeram com que essas histórias ganhassem aspectos singulares, a partir da relação com as categorias de raça e classe. A brasileira Lélia Gonzalez (1935-1994), por exemplo, é uma pesquisadora que desenvolve reflexões teóricas e práticas que envolvem mulher, escravidão, mercado de trabalho, trabalho doméstico, entre outros temas, a partir da experiência afro-latino-americana (Gonzalez, 2021).

Rios e Lima (2020, p.19), destacam que Gonzales “em suas análises acerca das representações sobre mãe preta e mucamba, doméstica e mulata, destacava-se a questão dos estereótipos em torno da mulher negra que limitavam seu lugar na sociedade”. Para Gonzales (2020), as mulheres negras tiveram papéis e representações sociais na sociedade brasileira, determinados por sua condição racial, que, ao longo da história, firmou-se como uma espécie de rótulo. Lutando contra os estereótipos, a autora desconstrói a partir de seus estudos as representações essencialistas sobre mulheres negras, enfatizando a amefricanidade

como experiências de mulheres na diáspora em oposição ao pensamento colonialista sobre mulher negra.

Na mesma perspectiva, destaca-se a autora Djamila Ribeiro, com vastas obras, dentre elas: *O Pequeno manual antirracista* (2019), na qual a autora enfatiza a necessidade em reconhecer o racismo no Brasil para combatê-lo e *Lugar de fala* (2019), que trata sobre a necessidade de falas a partir da óptica da localização social do indivíduo, como, por exemplo, a construção de falas de mulheres negras como forma de autodefinição sobre o que é ser mulher negra.

Angela Davis (1944-), autora estadunidense reconhecida por suas lutas em prol de direitos do povo negro, é uma das escritoras que mais inspiram pesquisas sobre mulheres negras. Em seu livro *Mulheres, raça e classe*, ela apresenta experiência de mulheres negras estadunidenses motivadas por sua própria experiência, mas também pela ausência de registros sobre mulheres negras nos Estados Unidos, sobretudo, sobre a situação específica de mulheres escravizadas (Davis, 1988).

Em seu estudo sobre mulheres escravizadas nos EUA, a autora menciona que uma mulher negra não tinha privilégios de gênero como tinham as mulheres brancas, visto que precisavam trabalhar de forma escravizada, sob quaisquer circunstâncias. Uma mulher grávida, por exemplo, era submetida ao trabalho árduo, assim como um homem; mulheres com crianças de colo, por muitas vezes precisavam levar suas crianças nas costas e continuar a trabalhar (Davis, 2016). Pela lógica, essas mulheres deveriam ter atenção, cuidados específicos, tempo para cuidar de seus filhos, contudo, por serem escravizadas, tiveram seus direitos retirados.

Essa divisão e exclusão, sem dúvidas reflete no campo educacional, sobretudo, na forma em que a história do povo negro é contada. No Maranhão, a pesquisadora Raimunda Machado desenvolve estudos sobre raça e gênero no campo educacional, buscando combater as pedagogias racistas e o preconceito na escola (Machado, 2008). Estudos como estes partem da necessidade de uma sociedade mais justa e igualitária, onde mulheres e homens, independentemente de sua raça, possam ter seus direitos garantidos e respeitados.

Considerando que a história da humanidade apresenta várias configurações sobre a participação de mulheres na vida em sociedade, busquei apresentar nas subseções, um breve contexto sobre a participação da mulher na história da música

e na Educação Musical. A seguir, apresento uma revisão bibliográfica sobre mulheres compositoras na história da música e um mapeamento realizado nos Anais dos Encontros Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) dos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022, a fim de identificar como a educação musical tem contemplado a representatividade feminina afrodescendente nos contextos educacionais.

2.2 A mulher compositora na História da Música

Neste tópico será apresentado brevemente algumas compositoras que fizeram história na área musical mundial, mesmo em períodos em que a profissão de compositora e musicista não tinha prestígio social. Dentre elas, destaco: Hildegarda de Bingen (1098-1179), Maddalena Casulana (1544-1590), Francesca Caccini (1587-1640), Fanny Hensel-Mendelssohn (1805- 1847) e Clara Schumann (1819-1896).

Hildegarda de Bingen (1098-1179) nasceu na Alemanha e foi uma compositora, monja, médica, dramaturga e mística respeitada no século XII. Em um estudo sobre mulheres intelectuais na Idade Média, Costa (2012) apresenta a história de Hildegarda de Bingen e menciona que graças às suas experiências místicas, ela foi autorizada pelo Papa Eugênio III a escrever suas visões recebidas por Deus. A monja escreveu suas visões sobre o mistério da salvação e diversos tratados, entre estes um tratado de ética (Costa, 2021). Hildegarda não só divulgou seu pensamento, mas também foi reconhecida por suas obras, rompendo os preconceitos estabelecidos às mulheres no período medieval:

A obra da abadessa de Bingen leva a inconfundível marca do modo feminino de pensar, de escrever, de atuar, de viver. Em uma palavra, de ser. E ainda assim logrou em seu tempo a aceitação, o respeito e a veneração de Papas, Reis, nobreza, hierarquia eclesiástica e religiosa, intelectuais, médicos, povo, etc. Aceitaram sua ciência, respeitaram sua presença, veneraram suas virtudes (Fraboschi, 2004 apud Costa, 2012, p.13).

Hildegarda destacou-se como compositora, chegando a produzir cerca de 77 obras litúrgicas. Entre suas composições, destacam-se

Antífonas, responsórios, sequências, hinos, um Kyrie eleison e um Alleluia) para o uso do mosteiro, que estão reunidas na obra *Symphonia armonie celestium revelationum* (Sinfonia da harmonia das revelações celestiais - 1140 – 1150), e um auto dramático-musicado, de cunho didático-moral, intitulado *Ordo virtutum* (A ordem das virtudes - 1150), que é um conjunto de 14 peças musicais em forma de um pequeno drama sacro musicado, como

forma didática de síntese do Scivias (Conhecer os caminhos do Senhor), descrevendo de maneira dramática a origem e destino final do homem, com uma ilustração teatral e musical das beatitudes do Paraíso (Costa, 2012, p. 3).

Hildegarda é considerada uma grande representante da mulher na história medieval, pois mesmo em meio a todas as privações da época, conseguiu representar e divulgar seu conhecimento cultural, místico e científico.

No Renascimento, nascida em 1544 na Itália, destaca-se a compositora Maddalena Casulana (1544-1590), conhecida como Maddalena Casulana de Veneza. Casulana destacou-se pela composição de madrigais e foi a primeira mulher da história ocidental a publicar suas próprias composições musicais de forma impressa. A compositora pode ser considerada uma mulher independente, uma profissional respeitada e contrária às posições de seu tempo. A artista estudou em Florença, seguiu carreira como musicista profissional e ainda foi professora em salões e academias da época (Modern Reveal, 2022).

No período barroco, destaca-se a compositora Francesca Caccini (1587-1640), nascida dia 14 de setembro de 1587, na Itália, que compôs grande parte de suas obras durante o período em que trabalhava na corte da família Médici. Suas composições tinham como foco peças para sua própria performance, peças voltadas para instrução aos alunos e também para entretenimento da corte em datas comemorativas (Cypess, 2021). De acordo com Cypess (2021), sua principal função era ensinar canto aos membros da corte e entre suas principais publicações, destaca-se *O primeiro livro da Música – 1618*, um material de cunho artístico, pedagógico e metodológico, que abordava sobre papéis do professor de canto. Sobre a compositora, vale destacar ainda que ela foi uma das únicas do período cujas obras foram publicadas.

Outro exemplo de mulher que se destacou na área da composição é Fanny Hensel-Mendelssohn (1805- 1847). Nascida em 14 de novembro de 1805, em Hamburgo, Alemanha, é considerada a primeira compositora do romantismo. “Suas composições incluem um trio e um quarteto de piano, uma abertura orquestral, quatro cantatas, mais de 125 peças para piano e mais de 250 lieder⁷, muitas das quais não foram publicadas em vida” (Dobbert, 2021).

Fanny recebeu as primeiras lições de piano de sua mãe, por meio dos escritos de Johann Kirnberger, um aluno de Bach. Assim, aos 14 anos de

⁷ Palavra da língua alemã que traduzida para o português significa “canção”.

idade, já podia tocar de memória todos os 24 prelúdios de O Cravo Bem Temperado, e ela o fez em homenagem ao aniversário de seu pai em 1819. Presa aos preconceitos da época, a família teve vergonha do fato de que Fanny queria ser compositora e não somente dona de casa em uma família tradicional de classe média alta e, embora elogiada por sua técnica ao piano, ela raramente fazia apresentações públicas. Por conta disso e das convenções sociais da época sobre os papéis femininos, várias de suas obras foram publicadas como de seu irmão, nos Opus 8 e 9 dele (Dobbert, 2021).

Outro destaque do período romântico foi a pianista Clara Schumann (1819-1896), nascida em 13 de setembro de 1819, na Alemanha. A compositora iniciou seus estudos musicais por influência de seu pai, o pianista Friedrich Wieck, e sua mãe, Mariana Tromlitz. Com a separação dos pais, Clara ficou sob guarda de seu pai, principal responsável por conduzir sua carreira logo na infância e que sempre viu a pequena pianista como uma pérola da música (Silva, 2015). Silva (2015) aponta que, aos 12, anos Clara já era uma pequena virtuose, comportava-se como uma adulta e que aos 15 anos a compositora já tinha uma reputação que passou a atrair para si status, público e dinheiro.

Durante seu percurso, Clara conhece Robert Schumann, virtuoso pianista e aluno de seu pai, que viria a ser seu futuro esposo. Clara e Robert tinham uma relação de intensa amizade, elo firmado através da música. Robert adquiriu uma paralisia na mão que o impossibilitou de tocar, assim, Clara, como ele mesmo dizia, passou a ser sua mão direita, pois era ela quem dava vida às suas composições. O fato curioso é que, mesmo Clara Schumann sendo uma compositora brilhante, o nome de Robert Schumann aparece com maior visibilidade na história da música romântica enquanto Clara Schumann, muitas vezes, aparece como a mulher do compositor (Silva, 2015).

Os exemplos supracitados representam que a mulher, mesmo em tempos em que a figura do homem era vista como representatividade em diferentes áreas, esteve presente e atuante na área musical. Assim, a invisibilidade deve ser quebrada – sem perder de vista o contexto da época – com divulgações dessas trajetórias em estudos científicos, especialmente, em cursos de formação de professores e, conseqüentemente, nas escolas.

Além dos estudos voltados para compositoras clássicas, considero importante a configuração da representação de compositoras no Brasil. Para isso, realizei uma breve análise bibliográfica para destacar os principais acontecimentos históricos publicados em artigos científicos.

Na história da música brasileira, os registros escritos ainda dão maior ênfase em obras e vida de compositores, seja erudito ou popular. A mulher compositora, intérprete e letrista vem aos poucos ganhando destaque e muitos são os estudos desenvolvidos na tentativa de resgatar memórias que antes não eram registradas em livros, artigos e muito menos apresentados nas escolas.

A área da composição também era uma profissão considerada masculina, limitada às mulheres pelas questões já apresentadas e outras particularidades que serão apresentadas adiante a partir de uma revisão de artigos sobre mulheres compositoras no Brasil.

No artigo intitulado *Mulheres pianistas e compositoras, em salões e teatros do Rio de Janeiro*, as autoras Freire e Portela (2010), apresentam a atuação de mulheres musicistas, no período de 1870 a 1930. Para as autoras, este período representa um marco histórico, no que diz respeito à atuação feminina como musicista, pianista e cantora, uma vez que os papéis das mulheres foram restritos desde o período colonial. As pesquisadoras destacam que raramente as mulheres exerciam atividades como compositoras ou instrumentistas e que esta representação foi conquistada em meio a vários conflitos (Freire e Portela, 2010).

Tendo em vista que a referida pesquisa faz referência a mulheres aristocratas, o estudo se limita às classes mais nobres. Fazendo uma relação com a classe social, as mulheres musicistas não necessariamente eram apenas as aristocratas, contudo, a autora menciona que os poucos registros encontrados eram de mulheres pertencentes a classes econômicas mais privilegiadas.

É curioso observar que são relativamente raros os registros na literatura especializada que revelem participação de mulheres, sobretudo como compositoras e regentes, nos teatros da época. Essa função não era bem aceita para atuação feminina pela sociedade da época, que parecia ver com desconfiança a presença feminina nos palcos. A classe social a que pertenciam às mulheres musicistas que atuaram nos teatros, conforme já mencionado, não era necessariamente a aristocracia, abrangendo espectro social um pouco mais amplo, embora caiba ressaltar que as poucas mulheres sobre as quais encontramos informações sobre sua atuação como compositoras ou regentes nesses espaços eram, na maioria das vezes, “bem-nascidas” (Freire; Portela, 2010, p. 65).

O referido trabalho apresenta como eram limitadas as atividades musicais para mulheres, principalmente no que diz respeito à composição e regência. Além disso, o estudo mostra uma ausência significativa de registros relacionados à música produzida por mulheres de classes sociais inferiores.

A pesquisa de doutorado realizada por Murgel (2018), *Pesquisando as compositoras brasileiras do Séc XXI*, também aborda algumas questões sobre o silenciamento da autoria de composições e de letras produzidas por mulheres. De acordo com a autora, muitas composições e letras são creditadas a um dos autores, intérpretes ou a artistas:

Um exemplo disso, é Anastácia que fez as letras de muitas canções extraordinárias musicadas por Dominginhos, como “Só quero um xodó”, “Tenho sede” e “Contrato de separação”. As duas primeiras, mais conhecidas, são quase sempre atribuídas somente a Dominginhos ou eventualmente a Gilberto Gil, que gravou ambas (Murgel, 2018, p.187).

Outra forma de silenciamento abordado pela autora é em relação aos direitos autorais, que ao analisar o catálogo digital do Escritório Central de Arrecadação de Distribuição (Ecad), verificou que grande parte das compositoras não eram registradas. “Muitas delas tiveram seus nomes suprimidos por seus parceiros ou intérpretes no momento do registro – estão nos discos, mas desaparecem no momento da arrecadação de direitos autorais” (Murgel, 2018, p. 187). A partir de um cruzamento com os dados atuais do Ecad, é possível constatar que esse avanço ainda é mínimo. Murgel (2018) mostra ainda que já existem estudos sobre mulheres compositoras a partir da relação com a raça, contudo, o número de compositoras que merecem destaque ainda é grande:

Vamos encontrar também muitas compositoras negras que são lembradas nas pesquisas acadêmicas e muitas outras que ainda não foram estudadas sob o recorte étnico – Chiquinha Gonzaga é uma das mais pesquisadas, mas temos também Auta de Souza, Dona Ivone Lara, Dolores Duran, Clementina de Jesus, Lia de Itamaracá, Dalva Damiana de Freitas, Teresa Cristina, Leci Brandão, Angélica Faria, Andréa Wolff, Elza Soares, Carolina Maria de Jesus, Alaíde Costa, Tia Ciata, Almira Castilho, Carmen Silva, Carmen Costa, Negra Li, Áurea Maria, Alcione, Izzy Gordon, Clécia Queiroz, Elisa Lucinda, Elizeth Cardoso, Ellen Oléria, Zezé Motta e Leni Andrade (Murgel, 2018, p. 189).

Na mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Coelho, Silva e Machado (2017), *Mulheres na música: histórias que se cruzam*, mostra a partir de um resgate histórico da música em São João Del Rei (MG), que as atividades musicais acontecem na cidade há aproximadamente 300 anos, no entanto, só há relatos da participação das mulheres a partir do século XIX. A partir das construções das igrejas, no século XVIII e XIX, as práticas musicais em esfera pública eram ocupadas em sua maioria por homens, uma vez que as mulheres não podiam participar de rituais litúrgicos (Coelho; Silva; Machado, 2017, p. 842).

Durante o século XVII e XIX, a realização de atividades musicais tinham função semelhante às atividades relacionadas ao ensino de boas maneiras, bordado, dentre outros. As práticas musicais não ultrapassavam o âmbito doméstico, deste modo as mulheres não podiam tocar, cantar ou apresentar suas composições como atividade profissional. “Apenas a partir do final do século XIX e início do século XX, na música religiosa, as mulheres passaram a entoar o canto da Verônica, que é um momento emblemático da celebração da Semana Santa” (Coelho; Silva; Machado, 2017, p. 843).

Cunha (2014, p. 3353) fez a análise de três anais das três principais associações musicais do Brasil: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), buscando artigos que abordassem as categorias temáticas como mulher e música. A partir das análises feitas nos anais das associações entre os períodos de 2003 e 2013, a autora encontrou 75 trabalhos, e constatou que embora existam estudos relevantes na área, ainda há uma carência de pesquisas que abordem estas categorias como objeto de estudo. “Comparando com o total de trabalhos encontrados sobre esta temática, apenas 39% pertencem à categoria *Mulheres e Relações de Gênero* (Cunha, 2014, p. 3366).

Os estudos apresentados visibilizam a temática sobre as mulheres compositoras no Brasil, mas também confirmam que ainda há grande necessidade de pesquisas nesta área temática.

2.1.3 Compositoras afro-brasileiras

Considerando a delimitação deste estudo, selecionei nomes de compositoras e cantoras afro-brasileiras, a fim de destacar brevemente suas contribuições na história da música brasileira. A seguir apresento um quadro com cantoras que se destacaram, bem como o respectivo ano e local de nascimento e principais canções interpretadas⁸ pelas artistas.

Quadro 1 – Compositoras afro-brasileiras

⁸ No quadro apresento as canções que trouxeram reconhecimento para as cantoras, contudo, vale destacar que nem todas as canções são de própria autoria.

COMPOSITORA	NASCIMENTO	PRINCIPAIS COMPOSIÇÕES
Clementina de Jesus	(1901-1987) Rio de Janeiro	Marinheiro só Moro na roça Cocorocó
Yvonne Lara da Costa (Dona Ivone Lara)	(1922-2018) Rio de Janeiro	Alguém me avisou Mas quem disse que eu te esqueço Sonho meu
Jovelina Faria Belfort (Pérola Negra)	(1944-1998) Rio de Janeiro	Sorriso aberto No mesmo manto
Alcione Dias Nazareth (Alcione)	(1947-) São Luís	Não deixe o samba morrer Meu ébano Você me vira a cabeça

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A cantora e compositora Clementina de Jesus nasceu na cidade de Valença-RJ, em 1901 e iniciou sua carreira profissional somente aos 63 anos, após conhecer o compositor Hermínio Bello de Carvalho que passou a investir na carreira da artista. “Diferentemente das conhecidas e famosas ‘divas do rádio’ que brilharam na primeira metade do século XX, a cantora negra tinha um timbre de voz grave, mas com grande extensão e um repertório de músicas afro-brasileiras tradicionais” (Museu Afro Brasil, 2020).

Clementina desde criança transitava no universo cultural de descendentes de escravos da região de Valença, e sua rica expressividade que incorpora uma gama de influências africanas, mostra o quanto essa mulher traz como marcas, até mesmo implícitas, lembranças da época do cativeiro vivenciadas por seus ancestrais (Aragão, 2015, p. 61).

Aragão (2015) destaca o lundu e o maxixe como ritmos negros que se incorporaram ao samba carioca a partir do século XIX e enfatiza o lundu como sendo o “primeiro gênero afro-brasileiro da canção popular cuja matriz rítmica solicitava a utilização de instrumentos percussivos como atabaques, agogô, marimba, pandeiro, triângulo, entre outros” (Aragão, 2015, p. 62). Assim, a autora ressalta que Clementina reviveu esses ritmos em suas canções, o que faz com que sua trajetória musical dialogasse diretamente com a diáspora africana, promovendo a partir de suas canções um resgate da memória desta ancestralidade.

A cantora e compositora Yvonne Lara da Costa nasceu no dia 13 de abril de 1922, é considerada um ícone do samba brasileiro. Yvonne Lara formou-se em enfermagem, por incentivo de sua mãe, pela tradicional escola Alfredo Pinto e

trabalhou como enfermeira por 37 anos, até sua aposentadoria. Na enfermagem, trabalhou na equipe da médica psiquiatra Nise da Silveira e se tornou reconhecida por desenvolver tratamento psiquiátrico humanizado por meio da arte, ao invés dos procedimentos agressivos recomendados na década de 1940. “Nise da Silveira acatou essa sugestão da Dona Ivone e passou a organizar o ‘tratamento com música’ também na década de 1940, uma época em que mal se falava de musicoterapia” (Ferreira, 2022) e “mais do que admiração, ela tinha respaldo da médica que atendeu a um pedido seu e criou uma sala com instrumentos musicais para interação dos pacientes” (Ferreira, 2022).

Yvonne Lara, motivada pelo trabalho na área da psiquiatria, formou-se ainda em Serviço Social e especializou-se em Terapia Ocupacional. Vale destacar que o trabalho na ala da psiquiatria influenciou diretamente suas composições, que “em uma quantidade considerável de músicas, ela fala de sonho e de imaginação. O trabalho com aqueles pacientes era com o inconsciente. Não é obra do acaso que a música mais conhecida dela tenha no título a palavra sonho” (Ferreira, 2022).

Na área artística, suas clássicas composições como *Sonho Meu* e *Alguém me avisou* são cantadas e interpretadas por grandes artistas nacionais. Yvonne Lara é também símbolo de pioneirismo ao ser reconhecida como a primeira mulher a vencer um concurso de samba enredo e a integrar a ala de compositores (as) de uma escola de samba do carnaval carioca (Fernandes, 2021).

A cantora e compositora Jovelina Farias Belfort, conhecida como Pérola Negra, nasceu dia 21 de julho de 1944, na cidade do Rio de Janeiro, trabalhou como vendedora ambulante e empregada doméstica, entretanto sempre lutando pelo seu sonho de ser cantora (Agência Brasil, 2015). Pérola Negra, foi um nome artístico dado por seu amigo Dejalmir e que passou a acompanhar em toda carreira musical. A artista ingressou na carreira musical aos 44 anos e assim que se consolidou “foi considerada herdeira musical de Clementina de Jesus devido à similaridade de seus timbres de voz. Fez parte da geração de sambistas responsável por consolidar o chamado “pagode carioca” (Gomes; Sales; Zanlorenssi, 2021).

Alcione Dias Nazareth, nasceu dia 21 de novembro de 1947, em São Luís - Maranhão. Também conhecida como Marrom, aprendeu a tocar trompete quando ainda era pequena, com seu pai João Carlos Dias Nazareth, que era músico integrante da banda da Polícia Militar do Maranhão.

A cantora e compositora formou-se em magistério, mas não seguiu a carreira. Em 1972, mudou-se para o Rio de Janeiro, em busca de oportunidades na carreira musical, passou a se apresentar em bares da cidade e logo se destacou no gênero samba. Alcione é reconhecida por composições e interpretações de canções como *Não deixe o samba morrer*, *Você me vira a cabeça*, *Meu ébano*, *Meu vício é você*, entre outras. Em São Luís, a artista já recebeu várias homenagens e é um orgulho para os maranhenses. “Alcione virou nome de um importante teatro, localizado no centro histórico de São Luís e em 2003 foi inaugurado, também em São Luís, o Elevado Alcione Nazareth, um importante viaduto que liga os bairros Ipase e Vila Palmeira” (Bahia.ws, 2023).

Vale destacar ainda a sambista Hilária Batista Almeida, conhecida Tia Ciata, nasceu em 13 de janeiro de 1854, na Bahia, “foi uma das responsáveis pela sedimentação do samba-carioca e tornou-se uma espécie de primeira-dama das comunidades negras da Pequena África” (Casa da tia Ciata, 2020). Embora não tenha sido uma compositora, seu nome é muito importante na história do samba, pois sua casa era ponto para realização de cerimônias religiosas, além de ponto de encontro de grandes sambistas que se reuniam com violões e pandeiros para tocar, cantar e dançar samba. Além de conhecida por divulgar o samba carioca, Tia Ciata ficou conhecida por sua forma singular de sambar de pés juntos, conhecido mais tarde como *sambar miudinho*.

As artistas mencionadas merecem destaque porque são exemplos de mulheres afrodescendentes que se destacam na música brasileira, sobretudo no fortalecimento das tradições da cultura popular brasileira e na divulgação do samba, gênero musical genuinamente brasileiro.

No que se refere ao contexto educacional, revisei os Anais dos Encontros Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical, nos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022, ainda em busca de contribuições das práticas musicais de compositoras brasileiras, agora, especificamente para conhecer como a Educação Musical tem tratado temas sobre mulheres compositoras nas escolas brasileiras, sejam elas formais ou não formais.

2.3 A mulher e a Educação Musical nos Anais dos Encontros Regionais da ABEM (2016-2022)

Estudos sobre mulheres na Educação Básica representam uma forma de visibilizar práticas e contribuições de mulheres em diferentes áreas de atuação, além disso é um meio para fortalecer debates que visem minimizar violências domésticas, o machismo e o preconceito, buscando a formação de jovens e adultos que saibam respeitar as mulheres e compreendam que a igualdade de direitos é uma necessidade humanitária. Conforme visto ao longo desta pesquisa, a história e o papel da mulher foram pouco valorizados e incentivados. Nesta perspectiva, faz-se necessário analisar como a Educação Musical, por meio de práticas docentes tem viabilizado espaço para tratar sobre a visibilidade de mulheres compositoras em sala de aula.

Estudos que façam o resgate histórico de mulheres na história da música são importantes para que a comunidade acadêmica conheça a história de compositoras, instrumentistas, regentes e arranjadoras que contribuíram e contribuem com a construção de identidades culturais de diferentes lugares do Brasil e do mundo. Além do conhecimento histórico, esses estudos reforçam a importância de um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, no que se refere a valorização de mulheres no desenvolvimento educacional.

Para conhecer melhor as contribuições da presença feminina na educação musical do Brasil, fiz um mapeamento nos anais dos Encontros Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) por ser uma das principais entidades nacionais de congregação do pensamento científico na área da educação musical. O mapeamento se deu a partir dos descritores *mulher*, *musicista* e *compositoras* nos anais dos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022, de todas as regiões do país (Norte, Sudeste, Centro-Oeste, Sul e Nordeste).

O quadro a seguir apresenta a relação entre o quantitativo de trabalhos publicados de modo geral com quantitativo de trabalhos envolvendo mulheres na música, publicados nos anais dos Encontro Regionais da ABEM nos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022:

Quadro 2 – Número de artigos publicados sobre mulheres na Música, nos anais dos Encontros Regionais da ABEM nos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022

REGIÃO	ANO	EDIÇÃO	LOCAL	Nº TOTAL DE TRABALHOS PUBLICADOS	Nº DE TRABALHOS SOBRE
--------	-----	--------	-------	----------------------------------	-----------------------

					MULHERES NA MÚSICA
NORTE	2016	XIII	Boa Vista	39	0
NORTE	2018	XIV	Macapá	21	0
NORTE	2020	XV	UNIFICADO	09	0
NORTE	2022	XVI	Tocantinópolis 100% online	28	0
SUBTOTAL				97	0
SUDESTE	2016	XIII	Rio de Janeiro	68	0
SUDESTE	2018	XIV	São Carlos	57	1
SUDESTE	2020	XV	UNIFICADO	43	2
SUDESTE	2022	XVI	Rio de Janeiro 100% online	34	0
SUBTOTAL				202	3
CENTRO-OESTE	2016	XIII	Cuiabá	45	0
CENTRO-OESTE	2018	XIV	Goiânia	34	0
CENTRO-OESTE	2020	XV	UNIFICADO	21	1
CENTRO-OESTE	2022	XVI	Cuiabá 100% online	14	0
SUBTOTAL				114	1
SUL	2016	XIII	Curitiba	128	2
SUL	2018	XIV	Santa Maria	77	2
SUL	2020	XV	UNIFICADO	46	3
SUL	2022	XVI	Florianópolis 100% online	27	1
SUBTOTAL				278	8
NORDESTE	2016	XIII	Teresina	115	2
NORDESTE	2018	XIV	Salvador	73	1
NORDESTE	2020	XV	UNIFICADO	59	0
NORDESTE	2022	XVI	Natal Evento Híbrido	51	2
SUBTOTAL				298	5
TOTAL				989	17

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A partir do mapeamento realizado, foi possível constatar que, somando as quatro edições de encontros regionais, a ABEM publicou 989 artigos. Deste número, apenas 1,72% (17) tratam sobre a representatividade feminina na música.

A respeito da distribuição de publicações sobre mulheres na música por região, os dados apontam que somando as quatro últimas edições de Encontros Regionais da ABEM (Edições de 2016, 2018, 2020 e 2022), a **região** Sul lidera o número de publicações (47,06%), seguida pela região Nordeste (29,41%), Sudeste (17,65%), Centro-oeste (5,88%) e pela região Norte, que não apresenta artigos nesta área temática.

É possível que a liderança do Sul, Nordeste e Sudeste em estudos sobre representatividade feminina na Música e o baixo índice na região Centro-oeste e a ausência de estudos na região Norte esteja associada ao quantitativo de cursos de Música e Licenciatura em Música ofertados nestas localidades. Um estudo sobre o panorama da graduação em Música do Brasil, desenvolvido por Santos (2023), mostra que as regiões Nordeste, Sudeste e Sul aparecem com o maior número de cursos ofertados, respectivamente, e a região Norte aparece com menor oferta de cursos em Música e Licenciatura em Música.

Em relação ao número de textos publicados por edições, é possível constatar que a Edição da ABEM 2020 concentrou o maior percentual de estudos (6 trabalhos) envolvendo o tema em questão, contudo, não representa um crescimento significativo, considerando que as edições de 2016 e 2018, publicaram quatro artigos, respectivamente. Os dados apontam ainda que a edição de 2022 apresenta o menor número (3 estudos) de estudos sobre mulheres, deste 2016.

Os 17 textos foram lidos e analisados para que se pudesse ter contato com os temas estudados até o momento. Em relação ao **conteúdo**, existem poucos textos que fazem relação do estudo sobre mulheres na área da composição musical. Alguns artigos chegam a mencionar o termo compositoras, no entanto, não fazem uma relação direta com a Educação e com o protagonismo das mulheres na área musical. A seguir, os textos e os conteúdos abordados nos Encontros Regionais da ABEM nas edições XIII, XIV, XV e XVI.

2.3.1 Música e Mulheres no XIII Encontro Regional da ABEM de 2016

Em 2016, foram publicados 4 (quatro) artigos na área temática relacionada a mulheres na música, sendo 2 (dois) na região Nordeste e 2 (dois) na região Sudeste, cujo conteúdo desses trabalhos será analisado a seguir:

Quadro 3 – Artigos por autor (a), ano, região e GT publicado – 2016

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORIA	ANO	REGIÃO	GT
Isabelle Vengerova e a concepção da prática dos acentos como estratégia de estudo da técnica pianística.	Tarcísio Gomes Filho	2016	NORDESTE	GT 2.3 – Ensino e aprendizagem de música no Ensino Superior.
Educação musical: Interfaces com etnomusicologia, música, corpo, gênero, educação e saúde em um grupo de pesquisa.	Harue Tanaka	2016	NORDESTE	GT 1.2 – Epistemologia da educação musical.
A Boneca Feliz, de Lina Pires de Campos: aspectos pianísticos para o ensino da performance.	Ellen de Albuquerque Boger Stencil e Maria José Dias Carrasqueira de Moraes	2016	SUL	GT 2.1 – Ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica.
Chiquinha Gonzaga e a Música Brasileira: Uma análise do discurso na literatura infanto-juvenil.	Rodrigo Cantos Savelli Gomes	2016	SUL	GT 1.2 – Epistemologias da Educação Musical.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No primeiro artigo da região Nordeste, publicado no GT 2.3 – Ensino e aprendizagem de música no ensino superior, temos o texto intitulado: *Isabelle Vengerova e a concepção da prática dos acentos como estratégia de estudo da técnica pianística*, do autor Tarcísio Gomes Filho. O referido trabalho apresenta o método de estudo para piano da compositora Isabelle Vengerova. Embora o estudo não tenha o objetivo de apresentar o método da pianista a partir da perspectiva que vise valorizar a figura feminina de forma direta, acredito que o texto protagoniza a mulher compositora a partir do momento que destaca a sua obra, método, técnicas de estudo e biografia. Conforme visto no início deste capítulo, a representação escrita sobre mulheres e suas obras tiveram início tardio, desta forma, trabalhos como este são importantes para subsidiar análises acerca da produção de mulheres no espaço musical.

No segundo artigo da região Nordeste, publicado no GT 1.2 – Epistemologia da educação musical, temos o texto intitulado: *Educação musical: Interfaces com etnomusicologia, música, corpo, gênero, educação e saúde em um grupo de pesquisa*, da autora Harue Tanaka. A autora apresenta a experiência de um grupo

de pesquisa *Música, corpo, gênero, educação e saúde* (MUCGES), que reúne discentes e docentes de diferentes áreas de pesquisa da UFPB. O grupo abrange a área musical a partir de uma rede interdisciplinar e, no que se refere à área de gênero, o grupo aborda sobre mulheres a partir da linha de pesquisa: Música, educação, empoderamento e saúde. O grupo busca a partir da música, “observar, analisar e implementar propostas pedagógicas no campo do ensino e aprendizagem musical, tomando como foco grupo(s) de mulheres que tocam, cantam e/ou dançam culmina” (p. 7), considerando que a atividade musical proporciona a realização de sonhos (tocar um instrumento musical) e sensação de empoderamento, ao tocar e dançar os ritmos da cultura popular. O estudo apresenta a música como um meio de aprendizagem musical, mas também um meio para autoconhecimento, autoestima e inserção da mulher em atividades musicais.

No terceiro artigo da região Sul, publicado no GT 2.1 – Ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica, temos o texto intitulado: *A Boneca Feliz, de Lina Pires de Campos: aspectos pianísticos para o ensino da performance*, das autoras Ellen de Albuquerque Boger Stencel e Maria José Dias Carrasqueira de Moraes, que “propõe investigar o processo de ensino aprendizagem do piano a partir do estudo da partitura e verificar como os alunos abordam e preparam uma peça para a performance” a partir da peça *Boneca Feliz, de Lina Pires de Campos* (p. 1). Além da investigação de aprendizado e performance, o estudo traça aspectos pedagógicos e interpretativos na peça Boneca Feliz. Embora o trabalho não faça, de modo direto, relação com os estudos sobre representatividade feminina, é relevante para a área, visto que o estudo dá ênfase a uma pianista/compositora, adota suas composições como referência para o estudo musical e apresenta seus aspectos musicais e biográficos. Desta forma, o texto torna-se um espaço de disseminação dos saberes e experiências de uma mulher pianista.

No quarto artigo da região Sul, publicado no GT 1.2 – Epistemologias da Educação Musical, temos o texto intitulado: *Chiquinha Gonzaga e a Música Brasileira: Uma análise do discurso na literatura infanto-juvenil*, do autor Rodrigo Cantos Savelli Gomes, que objetiva problematizar os regimes de conhecimento em música, a partir da análise de discursos apresentados em quatro livros sobre Chiquinha Gonzaga para o público infanto-juvenil, “percorrendo temas como relações de gênero; relações raciais; construção de identidades; ideologias

individualistas; mística do artista como indivíduo singular; comportamentos desviantes e divergentes” (Gomes, 2016, p. 1). O estudo não cogita analisar a trajetória da compositora, mas sim sua representação musical e social nos livros literários. Este estudo é um dos mais direcionados à Educação Musical, uma vez que analisa todo o conteúdo educativo apresentado a partir da trajetória de Chiquinha Gonzaga, apontando assim, as limitações das obras no que se refere à problematização sobre representação, história e obra da artista para o público infanto-juvenil.

2.3.2 Música e Mulheres no XIV Encontro Regional da ABEM de 2018

Em 2018, foram publicados 4 (quatro) artigos na área temática, relacionada a mulheres na música, sendo 1 (um) na região Sudeste e 2 (dois) na região Sul, cujos conteúdos serão apresentados a seguir:

Quadro 4 – Artigos por autor (a), ano, região e GT publicado – 2018

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORIA	ANO	REGIÃO	GT
O que os dados nos dizem? Um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais brasileiras.	Yanaêh Vasconcelos Mota e Zilmar Rodrigues de Souza	2018	NORDESTE	GT 2.3 – Ensino e aprendizagem de música no Ensino Superior.
Material Didático: Biografia de Chiquinha Gonzaga (1847-1935) em quadrinhos.	Karen Fagundes de Carvalho e Érika de Andrade Silva	2018	SUDESTE	GT 3.2 – Educação musical a distância e recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem da música.
Corpo e Gênero na Educação Musical.	Cristina Rolim Wolffenbüttel, Bruno Felix da Costa Almeida, Daniele Isabel Ertel, Diego Luis Faleiro Herencio	2018	SUL	GT 1.1 – Pesquisa em Educação Musical.
Docência de música e a diversidade de gênero e	Gabriela Garbini Wenning	2018	SUL	GT 2.1 – Ensino e aprendizagem

sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica.			de música nas escolas de Educação Básica.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No quinto artigo da região Nordeste, publicado no GT 2.3 – Ensino e aprendizagem de música no Ensino Superior, temos o texto intitulado: *O que os dados nos dizem? Um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais brasileiras*, das autoras Yanaêh Vasconcelos Mota e Zilmar Rodrigues de Souza. “A presente comunicação apresenta aspectos gerais de dados relacionados ao ensino de violoncelo nas Universidades Federais brasileiras, evidenciando o lugar das mulheres professoras do instrumento” (p. 1). A partir da catalogação dos cursos de música no Brasil, as autoras verificaram que dos 24 (vinte e quatro) professores de violoncelo, apenas 6 (seis) são mulheres (25%). Os dados mostram que os traços históricos sobre a participação da mulher nas academias e no estudo de instrumentos considerados *masculinos* refletem efeitos negativos atualmente. Pesquisas como estas viabilizam a necessidade de mudança de paradigmas e conseqüentemente da abertura de espaços para a mulher professora, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Superior.

No sexto artigo da região Sudeste, publicado no GT 3.2 – Educação musical a distância e recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem da música, temos o texto intitulado: *MATERIAL DIDÁTICO: Biografia de Chiquinha Gonzaga (1847-1935) em quadrinhos*, das autoras Karen Fagundes de Carvalho e Érika de Andrade Silva. O referido estudo apresenta um material didático em quadrinhos narrando a história da pianista e compositora Chiquinha Gonzaga. Segundo as autoras, o material possibilita incentivo aos professores no que se refere a apresentação de temas em sala de aula como: “a importância dos compositores brasileiros; a inovação no cenário musical proposta pela Chiquinha Gonzaga; questões de gênero e machismo; a escravidão; a corrupção; a desigualdade social, presentes na história de vida da compositora” (p. 1). O material representa uma possibilidade de levar o conhecimento sobre vida e obra da compositora de forma mais dinâmica e atrativa, podendo chegar facilmente ao entendimento de crianças, jovens e adultos.

No sétimo artigo da região Sudeste, publicado no GT 1.1 – Pesquisa em Educação Musical, temos o texto intitulado: *Corpo e Gênero na Educação Musical*,

dos (as) autores (as) Cristina Rolim Wolffenbüttel, Bruno Felix da Costa Almeida, Daniele Isabel Ertel, Diego Luis Faleiro Herencio. O presente artigo apresenta o resultado de um mapeamento realizado na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical a partir dos conceitos de corpo e gênero. Para este estudo, os (as) pesquisadores (as) analisaram as publicações da revista da ABEM, de 1992 a 2017, e, após a análise detalhada dos 12 textos encontrados na busca inicial, apenas 6 textos foram incluídos para análise. Em seus resultados, verificaram que esses temas têm sido pouco escolhidos como objeto de estudo. Esta pesquisa tem grande relevância porque apresenta dados de um mapeamento realizado em uma das principais revistas de Educação Musical do país, deixando um alerta para a necessidade de maior exploração da temática no ensino de música.

No oitavo artigo da região Sul, publicado no GT 2.1 – Ensino e aprendizagem de música nas escolas de Educação Básica, temos o texto intitulado: *Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica*, da autora Gabriela Garbini Wenning. O texto tem como objetivo “compreender como professores/as de música da educação básica vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música na escola” (p. 1). A referida comunicação diz respeito ao projeto de mestrado da própria autora, sendo assim, não apresenta resultados do estudo, contudo, apresenta fundamentos sobre gênero e sexualidade na Educação e representa uma preocupação com a área da Educação Musical, uma vez que busca ampliar conhecimentos sobre um tema pouco explorado na área.

2.3.3 Música e Mulheres no XV Encontro Regional da ABEM de 2020

Em 2020, foram publicados 6 (seis) textos na área temática, sendo 1 (um) na regional Centro-Oeste, 2 (dois) na região Sudeste e 3 (quatro) na região Sul, os quais serão apresentados a seguir:

Quadro 5 – Artigos por autor (a), ano, região e GT publicado – 2020

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORIA	ANO	REGIÃO	GT
A História de Vida de três musicistas e educadoras musicais do Distrito.	Raíza Silva de Andrade	2020	CENTRO-OESTE	GT 1.2 – Epistemologia da educação musical.

A Mulher à Margem do Choro.	Beatriz Rodrigues Nascimento	2020	SUDESTE	GT 3.1 – Ensino e aprendizagem de música em contextos sócio musicais não escolares.
Caminhos abertos por Lydia Hortélio para a Educação Musical no Brasil a partir das Oficinas nos Festivais de Inverno da UFMG nos anos 1980.	Lúcia Campos e Luciana Lage	2020	SUDESTE	GT 1.3 – História da Educação Musical.
EDUCAÇÃO, GÊNERO E IMIGRAÇÃO: representações do feminino nas canções de imigração italiana.	Patrícia Pereira Porto e Ingridi Verardo de Moraes	2020	SUL	GT 3.1 – Ensino e aprendizagem de música em contextos sócio musicais não escolares.
Enfrentando estereótipos de gênero em bandas de rock através de ações músico-pedagógicas inclusivas: uma pesquisa em educação musical em andamento.	Maria Amélia Benincá de Farias	2020	SUL	GT 3.1 – Ensino e aprendizagem de música em contextos sócio musicais não escolares.
Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música em diferentes contextos de atuação profissional.	Yanaêh Vasconcelos Mota, Áudrea da Costa Martins, Gabriela Garbini Wenning	2020	SUL	GT 3.3 – Educação Musical e Inclusão Social.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

No nono artigo da região Centro-Oeste, publicado no GT 1.2 – Epistemologia da educação musical, temos a pesquisa intitulada: *A História de Vida de três musicistas e educadoras musicais do Distrito*, da autora Raíza Silva de Andrade. A pesquisa visa apresentar a representatividade feminina na área musical, a partir de narrativas autobiográficas de três musicistas e educadoras musicais. O estudo retrata sobre a visibilidade de mulheres, uma vez que apresenta os caminhos formativos e suas representações no campo profissional. Este estudo soma e amplia o conhecimento sobre histórias de vida de mulheres na área musical.

No décimo artigo da região Sudeste, publicado no GT 3.1 – Ensino e aprendizagem de música em contextos sócio musicais não escolares, temos a pesquisa intitulada: *A Mulher à Margem do Choro*, da autora Beatriz Rodrigues Nascimento. O estudo problematiza a ausência da mulher em rodas de choro e relaciona esta ausência com os fatores culturais e sociais construídos historicamente. A autora realizou uma entrevista com uma integrante de um grupo de choro e, ao questionar sobre as dificuldades em integrar um grupo, a entrevistada mencionou pontos como: assédio, o fato de a mulher precisar ser muito boa para ganhar respeito e o preconceito. Por outro lado, a entrevistada menciona que, no que diz respeito à aprendizagem, a roda de choro proporcionou maior interesse individual no que tange à própria formação continuada. Este estudo mostra o quanto a mulher precisa se adaptar ao contexto cultural que foi estabelecido ao longo do tempo para se inserir profissionalmente em um grupo de trabalho. Assim, a figura feminina precisa saber como lidar com o assédio, com o preconceito e com a falta de respeito. Abordagens como esta precisam ser levadas para a sala de aula, objetivando apresentar a importância do respeito em um grupo musical.

No décimo primeiro artigo da região Sudeste, publicado no GT 1.3 – História da Educação Musical, temos a pesquisa intitulada: *Caminhos abertos por Lydia Hortélio para a Educação Musical no Brasil a partir das Oficinas nos Festivais de Inverno da UFMG nos anos 1980*, das autoras Lúcia Campos e Luciana Lages. A partir de entrevistas e pesquisas etnográficas, as autoras apresentam a música da cultura infantil a partir da perspectiva da educadora e etnomusicóloga Lydia Hortélio. O estudo tem grande relevância para a educação musical, uma vez que apresenta práticas e concepções de uma educadora pouco estudada. Assim, a pesquisa viabiliza conhecimento da vida, da obra como também das práticas pedagógicas baseadas em estudos etnomusicológicos na região da Bahia, realizados pela educadora Lydia Hortélio.

No décimo segundo artigo da região Sul, publicado no GT 3.1 – Ensino e aprendizagem de música em contextos sócio musicais não escolares, temos a pesquisa intitulada: *EDUCAÇÃO, GÊNERO E IMIGRAÇÃO: representações do feminino nas canções de imigração italiana*, das autoras Patrícia Pereira Porto e Ingridi Verardo de Moraes. O texto analisa representações de mulheres em canções de imigrantes italianas e identifica fatores que interferem na representação das mulheres atualmente. A pesquisa é feita a partir de um estudo bibliográfico sobre

cultura de imigração italiana e gênero por meio da análise das canções de imigração italiana. Dados históricos deste estudo devem ser abordados no contexto educacional, a fim de apresentar aos educandos a representação social da mulher elencada nas canções de imigração.

No décimo terceiro artigo da região Sul, publicado no GT 3.1 – Ensino e aprendizagem de música em contextos sócio musicais não escolares, temos a pesquisa intitulada: *Enfrentando estereótipos de gênero em bandas de rock através de ações músico-pedagógicas inclusivas: uma pesquisa em educação musical em andamento*, da autora Maria Amélia Benincá de Farias. A pesquisa tem como objetivo “compreender a educação musical posta em prática por uma rede de mulheres voluntárias, que se dedicam a promover experiências de bandas de rock para meninas e mulheres, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul” (p. 2). Estas experiências oportunizam a meninas e mulheres práticas musicais em bandas de rock a fim de promover conhecimento musical e autoestima. É possível verificar que temas como estes mostram a importância de práticas musicais pedagógicas inclusivas com foco na participação de mulheres.

No décimo quarto artigo da região Sul, publicado no GT 3.3 – Educação Musical e Inclusão Social, temos a pesquisa intitulada: *Diversidade de gênero e sexualidade na docência de música em diferentes contextos de atuação profissional*, das autoras Yanaêh Vasconcelos Mota, Áudrea da Costa Martins, Gabriela Garbini Wenning. Esta comunicação em forma de simpósio apresenta três estudos na área de gênero e Educação Musical. Ambos os estudos têm como objetivo “analisar como professoras e professores significam diversidade de gênero e sexualidade na docência de música em diferentes contextos de atuação profissional” (p. 1) e os resultados apontam que a construção de significados sobre gênero e música se dão a partir de cada contexto e experiência docente.

2.3.4 Música e Mulheres no XVI Encontro Regional da ABEM de 2022

Em 2022, foram publicados 3 (três) textos na área temática, sendo 2 (dois) na região Nordeste e 1 (um) na região Sul, os quais serão apresentados a seguir:

Quadro 6 – Artigos por autor (a), ano, região e GT publicado – 2022

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORIA	ANO	REGIÃO	GT
------------------	---------	-----	--------	----

Mulheres Regentes: um debate sobre a representação feminina em bandas de música.	Bianca Guerra Bioni, Regina Finck Schambeck	2022	SUL	GTE 18 – Gênero, sexualidade e interseccionalidades e/m Educação Música.
E quando o professor é o agressor? Assédio e práticas violentas no campo da música/educação musical expostas em diferentes veículos de mídia.	Yanaêh Vasconcelos Mota, Andrielle Evelyn de Souza Teixeira, Pamella Carneiro Silva, Ana Clara Silva Ponciano, Gabriela Araújo Torquato da Silva, Ewerthon Lucas de Oliveira Lima Santos, Maurício Eslabão da Fonseca, Mário André Wanderley Oliveira	2022	NORDESTE	GTE 18 – Gênero, sexualidade e interseccionalidades e/m Educação Música.
Desafios e estratégias na construção da voz cantada de uma mulher transgênero: um estudo de caso.	Marina Freire Crisóstomo de Moraes, Francisco Elton Freire Viana, Rute Bezerra da Silva, Antonia Orlania Vieira Sousa, Luiza Lobo Capaverde	2022	NORDESTE	GTE 18 – Gênero, sexualidade e interseccionalidades e/m Educação Música.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No décimo quinto artigo da região Sul, publicado no GTE 18 – Gênero, sexualidade e interseccionalidades e/m Educação Música, temos o texto intitulado: *Mulheres Regentes: um debate sobre a representação feminina em bandas de música*, das autoras Bianca Guerra Bioni, Regina Finck Schambeck. O presente estudo parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que objetiva investigar a representatividade feminina na regência em bandas de música em Santa Catarina, a partir da relação com questões de gênero e patriarcado, além de identificar influências do movimento feminista na inserção de mulheres na área da regência em bandas de música. Por se tratar de uma dissertação em andamento, o artigo em questão não apresenta os resultados da investigação, mas traz conceitos sobre representatividade de mulheres na música e os resultados preliminares mostram que ainda são poucos os estudos desenvolvidos sobre mulheres regentes em bandas musicais.

No décimo sexto artigo da região Nordeste, publicado no GTE 18 – Gênero, sexualidade e interseccionalidades e/m Educação Música, temos o texto intitulado: *E quando o professor é o agressor? Assédio e práticas violentas no campo da música/educação musical expostas em diferentes veículos de mídia*, dos (as) autores (as) Yanaêh Vasconcelos Mota, Andrielle Evelyn de Souza Teixeira, Pamella Carneiro Silva, Ana Clara Silva Ponciano, Gabriela Araújo Torquato da Silva, Ewerthon Lucas de Oliveira Lima Santos, Maurício Eslabão da Fonseca, Mário André Wanderley Oliveira. O presente estudo surge em razão do índice de denúncias de assédio sofrido por alunas de música, no Rio Grande do Norte, e tem como objetivo apresentar “casos de assédio moral e sexual no campo da música e do seu ensino que ganharam visibilidade a partir de sua exposição em diferentes veículos de mídia em âmbitos local, regional e/ou nacional” (p. 2). A partir do levantamento de casos de assédio, os autores encontraram 30 matérias, referentes a 13 casos diferentes, categorizados em: 1) assédio em orquestra; 2) assédio sexual na música urbana e; 3) assédio na docência de música. Os resultados mostram que casos de assédio por parte de professores são os mais recorrentes e alertam sobre a necessidade de uma formação em música pautada em princípios éticos e legais.

No décimo sétimo artigo da região Nordeste, publicado no GTE 18 – Gênero, sexualidade e interseccionalidades e/m Educação Música, temos o artigo intitulado: *Desafios e estratégias na construção da voz cantada de uma mulher transgênero: um estudo de caso*, dos (as) autores (as) Marina Freire Crisóstomo de Moraes, Francisco Elton Freire Viana, Rute Bezerra da Silva, Antonia Orlania Vieira Sousa, Luiza Lobo Capaverde. A referida pesquisa tem como objetivo “apontar caminhos para um ensino de técnica vocal que contemple as especificidades das vozes de mulheres trans, a partir dos desafios encontrados e das estratégias utilizadas nas aulas de uma professora de canto com uma de suas alunas” (p. 1). Os resultados do estudo de caso mostraram que inicialmente a aluna apresentava baixa autoestima e demonstrava pouca aceitação com a própria voz, contudo, a partir das aulas adaptadas, foi possível notar mudanças, sobretudo, em relação à segurança ao cantar e na melhor aceitação da voz.

2.3.5 Considerações sobre a representatividade feminina na música a partir da análise dos artigos publicados nos Encontro Regionais da ABEM (2016-2022)

Verifiquei, a partir desta análise, que os estudos apresentam a relação entre mulheres e Educação musical a partir de diferentes temáticas: composição, regência, métodos de ensino, performance, ensino de piano, empoderamento feminino, práticas pedagógicas, Ensino Superior, cultura popular, música instrumental, educação não formal, entre outros. Foi possível verificar também que poucos são os estudos relacionados a mulheres compositoras e educação musical, no que se refere à aplicação dos ensinamentos sobre vida e obra em sala de aula e inexistentes são os estudos que fazem relação direta entre mulheres compositoras, raça e Educação Musical.

Nesta mesma análise, verifiquei que apenas 4 (quatro) estudos, abordam sobre compositoras direta ou indiretamente, são eles: texto 1 - Isabelle Vengerova e a concepção da prática dos acentos como estratégia de estudo da técnica pianística, do autor Tarcísio Gomes filho; texto 3 - A Boneca Feliz, de Lina Pires de Campos: aspectos pianísticos para o ensino da performance, das autoras Ellen de Albuquerque Boger Stencel e Maria José Dias Carrasqueira de Moraes; texto 4 - Chiquinha Gonzaga e a música brasileira: uma análise do discurso na literatura infanto-juvenil, do autor Rodrigo Cantos Savelli Gomes e; texto 6 - Material Didático: biografia de Chiquinha Gonzaga (1847-1935) em quadrinhos, das autoras Karen Fagundes de Carvalho e Érika de Andrade Silva.

Os textos 1 e 3, como vimos, tratam mais especificamente das obras musicais das compositoras Isabelle Vengerova e Lina Pires Campos, respectivamente, focando em aspectos relacionados à técnica e performance musical. Por outro lado, os textos 4 e 6 abordam sobre a vida e obra da compositora Chiquinha Gonzaga a partir de uma relação mais direta com a Educação Musical.

Chiquinha Gonzaga aparece como uma das compositoras mais pesquisadas e relacionadas a práticas pedagógicas e isso se deve ao fato de seu pioneirismo na composição musical brasileira. Em contrapartida, é importante destacar que várias são as compositoras que merecem destaque e visibilidade ao longo da história da música, sobretudo, no que se refere a compositoras que representam a cultura local em diferentes estados do Brasil. Assim, acredito que exista a necessidade de maiores estudos que evidenciem sobre história e obras das diversas compositoras presentes em nosso país.

Um dado relevante em relação ao mapeamento, diz respeito ao gênero dos (as) autores (as) das referidas pesquisas. Os 17 artigos foram escritos por 39

autores (as), considerando que alguns artigos tinham mais de um (a) autor (a). Dos 39 autores, verifiquei que 79,49% (31 pesquisadoras) são autoras e 20,51% (8 pesquisadores) são autores. Os dados numéricos mostram que mulheres parecem ter mais interesse em estudos que tratam sobre mulheres e este dado pode se dar pelo fato de as mulheres vivenciarem na pele as diferenças das relações sociais e culturais na área da música.

Outro dado relevante diz respeito aos GTs em que os estudos estão vinculados. Foi possível verificar que até o ano de 2020 não existia um grupo de trabalho específico para tratar sobre estudos vinculados a mulheres na música, assim, os estudos foram vinculados a áreas afins como: GT 1.1 – Pesquisa em Educação Musical (1 estudo); GT 1.2 – Epistemologia da educação musical (3 estudos); GT 1.3 – História da Educação Musical (1 estudo); GT 2.1 – Ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica (2 estudos); GT 2.3 – Ensino e aprendizagem de música no ensino superior (2 estudos); GT 3.1 – Ensino e aprendizagem de música em contextos sócio musicais não escolares (3 estudos); GT 3.2 – Educação musical a distância e recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem da música (1 estudo); GT 3.3 – Educação Musical e Inclusão Social (1 estudo) e GTE 18 – Gênero, sexualidade e interseccionalidades e/m Educação Musical (3 estudos).

É possível verificar que a relação dos estudos apresentados com os GTs se deram por meio da conexão entre a representatividade feminina e o tema específico do grupo, por exemplo, o GT 3.1 – Ensino e aprendizagem de música em contextos sócio musicais não escolares, contemplou estudos sobre a representatividade feminina em espaços não formais de ensino: 1) mulheres em roda de choro; 2) mulheres em bandas de rock e; 3) mulheres em canções de imigração. Da mesma forma, ocorreu a relação dos demais artigos.

Como vimos, o conteúdo sobre mulheres na música é desenvolvido a partir de diferentes temas, óticas e contextos. Aqui, apresentei todas as produções escritas publicadas, a fim de encontrar a representatividade feminina na composição musical e como vimos, estudos que narram histórias de compositoras são quase inexistentes. Inobstante, fica o alerta sobre a necessidade de desenvolvimento de estudos sobre compositoras brasileiras, sejam elas populares ou eruditas.

Vale ressaltar que o GT18 – Gênero, sexualidade e interseccionalidades e/m Educação Música, foi aprovado em 2021 para o XXV Congresso Nacional da ABEM

e representa o primeiro GT relacionado a temática. A criação do eixo possibilitou espaço para compartilhamento de estudos, resultando em 9 publicações no evento nacional em 2021 e 3 publicações no Encontro regional em 2022. Ademais, um GT com este eixo temático, é relevante para estimular a produção e compartilhamento de estudos vinculados a essa interseção, contudo, acredito que a criação de um GT específico sobre **história das mulheres na música** seria interessante para atrair pesquisas sobre história de mulheres compositoras, musicistas/instrumentistas, regentes, arranjadoras e cantoras, que, por muito tempo, não foram visibilizadas e como temos visto, raramente registradas.

Nesta seção, foi possível investigar a relação das mulheres na história da música e na educação musical. Os diferentes estudos apontam para o silenciamento de mulheres que parecem refletir ainda nos dias atuais, mas também revelam condições e possibilidades de valorização, reconhecimento e uso dos saberes artístico-musicais produzidos por mulheres brasileiras.

Deste modo, é necessário visibilizar o trabalho feito por mulheres em todas as áreas de conhecimento e para que esta ação seja significativa, considero necessário adentrar no mundo, nas dores, nas histórias e nas narrativas, a fim de conhecer a perspectiva das sujeitas envolvidas nos diferentes processos vivenciados.

Por fim, o mapeamento mostrou ainda que são raros os estudos voltados para compositoras afro-brasileiras. Neste sentido, a presente investigação poderá contribuir na ampliação dos estudos já existentes e fomentar a constituição de um campo de conhecimento no que se refere aos saberes musicais produzidos por mulheres afro-maranhenses e afro-brasileiras.

Considerando a necessidade de produções que valorizem os saberes locais na Educação Musical, na seção seguinte discuto as contribuições da teoria decolonial, a fim de trazer reflexões sobre a desconstrução epistêmica colonizadora na Educação Musical a partir de perspectivas políticas e teóricas.

3 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E AFROCENTRADAS: por uma descolonização da educação musical.

Para conhecer a vida e obra de compositoras afro-maranhenses, adotei a teoria decolonial e afrocentrada, visando compreender de forma epistêmica os saberes oriundos da produção musical de mulheres afrodescendentes do Maranhão, localizando sua relação na constituição do ensino da música afro-brasileira.

Antes de adentrar na teoria decolonial, faz-se necessário destacar que a perspectiva pós-colonial, pensamento vinculado a autores como Edward Said, Stuart Hall, Homi Bhabha e Terry Eagleton, foi uma das primeiras teorias que discutiu sobre as epistemologias que iam além do eurocentrismo cultural pregado como universal, ultrapassando assim o pensamento colonialistas que foi plantado em diversas regiões. Com o pós-colonialismo, o conceito de cultura se redefiniu e, a partir de então, a ideia de cultura “superior” e “marginal” passou a ser questionada.

De acordo com Eagleton (2005), no século XVIII a cultura era sinônimo de civilização e erudição, isto significa dizer que “ser civilizado significava estar em posse de uma refinada educação”, contudo, por volta do século XIX, inverteram-se os conceitos e a cultura passa a virar *antônimo* de civilização. A partir de então, gera-se um conflito entre cultura e civilização proporcionada pela diferença entre tradição e modernidade.

Por outro lado, houve um grande salto no pensamento cultural, no qual se deixa o pensamento singular para a produção de um pensamento plural. Partindo do pensamento de Edward Said (1995) e Eagleton (2005), defendo que as culturas estão envolvidas umas com as outras, nenhuma é isolada, todas são híbridas e produto das relações humanas e experiências vividas.

Partindo destas reflexões produzidas por Eagleton (2005), vive-se um retrocesso a partir do século XX, período em que a cultura volta a afirmar uma identidade específica e homogênea pregada no século XIII, desta vez, ancorada na indústria cultural. Em outro enfoque, os estudos culturais rompem algumas barreiras a partir de óticas proporcionadas pela Nova História e que tem como objetivo incluir grupos sociais excluídos historicamente como objetos de estudo.

Em meados do século XX, Os Estudos Culturais chegam para romper com a barreira da hierarquização das culturas, considerando nos meios acadêmicos a importância tanto da cultura erudita, quanto da cultura popular, ao voltar seus interesses às questões teóricas e políticas das culturas populares os estudos culturais aproximassem de questões

referentes a grupos das classes operárias de mulheres, de negros e outras minorias, abrindo espaço para se estudar nos meios acadêmicos as chamadas subculturas (Pereira; Carmo, 2015, p. 418).

Deste modo, a Nova História propõe apresentar realidades que são novas apenas na academia, mas na vida, são histórias antigas de povos que contribuíram para a sociedade desde a antiguidade, mas que não apareciam nos relatos e narrativas.

O que faz este estudo direcionar-se aos estudos decoloniais e não pós-coloniais, é o fato de que por mais que os estudos pós-coloniais tenham contribuído significativamente para a mudança de pensamento dos estudos de cultura, algumas fragilidades foram encontradas, a exemplo do que se refere a representação da América Latina, especificamente, de sua população andina, ameríndia e afrodiáspórica. De acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel,

Mesmo que Stuart Hall secundarize a dimensão temporal da emergência do pós-colonial, é possível afirmarmos que o pós-colonialismo como termo originou-se nas discussões sobre a decolonização de colônias africanas e asiáticas depois da Segunda Guerra Mundial (Coronil, 2008), tendo sido produzido, principalmente, por intelectuais do Terceiro Mundo que estavam radicados nos departamentos de estudos culturais, de língua inglesa, antropologia das universidades inglesas e posteriormente das universidades norte-americanas. A consequência mais óbvia disso foi o fato de o pós-colonialismo ter uma língua de nascença, o inglês, e ter também um espaço de circulação, o mundo anglofônico (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 15).

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) enfatizam que, apesar de a América Latina fazer parte de uma história colonial, os estudiosos da pós-colonialidade não mencionam em seus estudos um olhar para essa região e para esse contexto específico. “Por exemplo, Homi Bhabha, Edward Said e Gayatri Spivak – os nomes mais expressivos do campo acadêmico pós-colonial – não fazem nenhuma referência à América Latina nos seus estudos” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 15).

Visando representar o pensamento intelectual a partir dos povos que foram subalternizados, “a rede de pesquisadores da decolonialidade lançou outras bases e categorias interpretativas da realidade a partir das experiências da América Latina” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16). Deste modo, o pensamento decolonial e afrocentrado é a própria história da modernidade recontada a partir do ponto de vista dos sujeitos que foram colonizados na América Latina e, assim, representa uma resposta epistemológica ao pensamento europeu.

Ressalto que o pensamento decolonial “não é um pensamento fundamentalista ou essencialista daqueles que estão à margem ou na fronteira da modernidade. Justamente por estar na fronteira, esse pensamento está em diálogo com a modernidade, porém a partir das perspectivas subalternas” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16-17) ou da exterioridade moderna.

Neste sentido, discuto, neste estudo, a música local produzida por compositoras afro-maranhenses a partir da teoria decolonial e da afrocentricidade que visa retratar a história da música maranhense, a partir da visão de mulheres afrodiáspóricas.

Assim, nesta seção, apresento as questões relacionadas a mulheres afrodiáspóricas por meio de abordagens, políticas e educacionais, sustentadas na perspectiva decolonial e afrocentrada. Para melhor relacionar as categorias mulher, saber local, música e educação musical, a seção foi estruturada a partir das seguintes subseções: 1) Saber musical local e o paradigma da afrocentricidade; 2) Saber musical local e as contribuições afrocêntricas e decoloniais na escola; 3) Mulher, Raça e Educação: Articulações políticas e; 4) Saberes Locais, Música e a BNCC: a diversidade cultural no componente curricular Arte.

3.1 Saber musical local e o paradigma da afrocentricidade

“Quando Pedro me fala sobre Paulo, sei mais de Pedro que de Paulo” –
Sigmund Freud

Castiano (2006, p. 24) reconhece os saberes locais, como saberes específicos que caracterizam uma região e que devem ser desenvolvidos como forma de garantir ao educando habilidades relacionadas ao “saber fazer” e principalmente ao “saber ser”, dentro do currículo escolar.

Em um estudo de caso sobre o currículo local como espaço social de coexistência de discursos, realizado em distritos de Moçambique, Castiano (2015), ao perguntar aos (as) professores (as) “o que é saber local?” Muitos entendiam como sendo um conjunto de necessidades relevantes de aprendizagem para uma comunidade, contudo, poucos visualizavam como saberes relacionados a costumes e muito menos viam esses costumes como uma necessidade de aprendizagem. Partindo destas análises, vale a reflexão: será que os educandos conhecem a

história do seu bairro? Conhecem as manifestações culturais, religiosas, de dança e música de sua região? Ou mais do que conhecer saberes práticos, conhecem a essência dessas práticas?

Para Geertz (1997), o saber local pode ser considerado uma manifestação de ideias correspondentes a uma forma de pensar, determinada por especificidades culturais capazes de gerar diferentes habilidades argumentativas e de entendimentos sobre algo. Sendo o saber local uma manifestação de ideias, costumes e tradições, tais manifestações representam um modo de compreensão dos significados que são produzidos por nós, ou seja, o conhecimento localizado a partir da influência direta do homem com os valores culturais construídos historicamente (Geertz, 1997).

Considerando que o conhecimento representa uma manifestação de saberes a partir de significados localizados, é possível afirmar que o conhecimento sempre será plural. Por outro ângulo, o ser humano insiste em achar que sua voz é a única a ser ecoada, que seus costumes são os únicos que devem ser respeitados e que suas tradições são sempre melhores. Para Geertz (1997, p. 355), “a dupla percepção de que nossa voz é apenas uma entre muitas e de que, ela é a única que possuímos, temos necessariamente de utilizá-la para falar, é bastante difícil de aceitar”.

A questão principal, para qualquer questão cultural em qualquer parte do mundo, nessa época em que ninguém deixa ninguém em paz, nem voltará a fazê-lo jamais, não é se tudo vai uma vez mais, fundir-se naturalmente, sem deixar cicatrizes, ou se, ao contrário, vamos todos permanecer reféns de nossos preconceitos individuais (Geertz, 1997, p. 356).

O desconhecimento sobre significados localizados gera choque de saberes que, muitas vezes, culminam em conflitos culturais, chegando a desencadear diversas formas de preconceito e intolerância. Para Geertz (1997, p. 353), “precisamos descobrir uma maneira de fazer com que as várias manifestações desse saber se transformem em comentários uma das outras, uma iluminando o que a outra obscurece”.

Partindo deste conceito, algumas reflexões são necessárias: como você conheceu a história da colonização brasileira? A história da Arte? A história da Música? Há pouco tempo, as crianças e jovens conheciam o povo indígena apenas como um ser primitivo, feroz e “*desaculturado*”, assim como conheciam a história do povo afrodescendente apenas a partir de estereótipos escritos do ponto de vista do

colonizador. Muito se aprendeu sobre tráfico negreiro e sobre a escravidão, mas pouco se falou sobre os negros que contribuíram na História, na Ciência, na Filosofia, na Música e em outras áreas de conhecimento.

Este texto não se trata de uma crítica ao pensamento do colonizador, afinal, como abordei no início deste tópico, o conhecimento é uma compreensão de significados localizados (Geertz, 1997) e como sugere Clifford Geertz (1997), precisamos fazer com que as manifestações de saberes dialoguem e iluminem uma à outra. Assim, considero que essas histórias foram contadas, por muito tempo, a partir do ponto de vista de quem não conhecia os costumes e os valores culturais desses povos.

O choque cultural proporciona estranheza e a depreciação em relação a tudo que não faz parte do dia a dia de quem narra e fazendo um paralelo com o pensamento do psicanalista Sigmund Freud, é possível afirmar que “quando o colonizador me fala dos africanos e indígenas, sei mais dos colonos que dos africanos e dos indígenas”, e isso se justifica no fato de que historicamente as pessoas narram a partir de suas apropriações culturais.

Essa reação de estranheza à cultura alheia pode ser identificada na música, uma vez que o choque cultural, em muitas vezes, se torna determinante para que as pessoas questionem se uma música é *boa ou ruim*. Esse questionamento acontece exatamente porque a música é uma linguagem culturalmente construída, logo, quando uma música faz parte da vivência de um povo, ela se torna familiar para aquele povo e, em contrapartida, toda organização sonora diferente do habitual se torna estranha, pelo simples fato de não fazer parte das experiências culturais (Penna, 2018, p. 23).

Maura Penna (2018), em seu livro *Música e seu ensino*, exemplifica bem a reação em relação à música do outro e mostra que essa estranheza pode ser encontrada, por exemplo:

Por parte de um músico erudito em relação ao rap, de um velho seresteiro em relação ao barulho do rock do filho do vizinho, de um jovem roqueiro (sic) em relação à música erudita contemporânea, ou de um fã de música sertaneja em relação a uma música indígena (Penna, 2018, p. 23).

Nesta perspectiva, Gomes (1999, p. 2) enfatiza que “[...] ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e

diferenças”. Para a autora, é preciso respeitar e reivindicar sobre a diversidade cultural no espaço escolar (Gomes, 1999). Todavia, Gomes (1999) compreende que este reconhecimento não é tarefa simples, uma vez que nem sempre o diferente aparece como encantador, entretanto, as diferenças devem ser reconhecidas para que o preconceito possa ser combatido.

Neste sentido, no que diz respeito às análises dos saberes e experiências de compositoras afrodescendentes é importante considerar estudos que tratem sobre a história e cultura afro-brasileira, tal como preconiza a Lei nº 11.645/2008, para que os educandos possam conhecer e respeitar essas diferenças que estão presentes na música, bem como no esporte, na culinária, na dança, nas linguagens e na forma de ser e de viver do povo brasileiro.

Retornando à representação do povo afrodescendente, defendo aqui que os conteúdos sobre cultura africana e afro-brasileira precisam ser representados não apenas do ponto de vista da escravidão, mas a partir de todas as vertentes nas quais o afrodescendente fez história.

Neste sentido, adotei para este estudo o paradigma da afrocentricidade para apresentar a música local a partir da perspectiva das compositoras afrodescendentes do Maranhão. De acordo com Asante (2009, p. 93), “a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômeno, atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.” Assim, a afrocentricidade é uma forma de representação histórica e cultural e, desta forma, não objetiva trazer o afrocentrismo como uma categoria de sobreposição em relação às demais representações culturais, se fosse assim, o estudo seria apenas mais uma tentativa de hegemonia cultural.

“O conceito de Afrocentricidade foi cunhado e elaborado por Molefi Asante (1980) e desenvolvido como paradigma de trabalho acadêmico no final do século XX” e “emergiu como um repensar da caixa conceitual que tinha aprisionado os africanos no paradigma ocidental” (Asante, 2016, p. 10). Esta caixa conceitual mencionada pelo autor impossibilitou a visibilidade dos africanos como sujeitos agentes de transformações, pois os rotulou como inferiores e incapazes.

O autor menciona ainda que “por causa do deslocamento físico dos africanos durante o comércio europeu de escravos, fomos afastados de nossos centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais e colocados à força na cosmovisão

e no contexto europeus” (Asante, 2016, p. 10) e essa prática automaticamente forçou o povo africano a se moldar em estruturas culturais que não faziam parte de seus contextos culturais, além disso, limitou sua contribuição social e cultural.

Neste sentido, ao adotar esta perspectiva para conduzir a construção das narrativas, busquei trazer as compositoras afro-maranhenses para seu centro cultural representativo, a fim de que os resultados tivessem o máximo de aproximação com suas visões culturais.

Este estudo também toma como base o pensamento de Ngoenha e Castiano (2011), que diz que todo pensamento deve engajar-se por uma causa. Em sua obra *Pensamento Engajado*, o autor levanta questionamento sobre “como os intelectuais africanos se representam a si mesmos no quadro da produção do saber de natureza científica”. Em uma das posições epistemológicas apresentadas, o autor menciona a importância do “reconhecimento dos africanos como sujeitos, ou seja, construtores de saberes que procuram interpretar sua própria realidade” (Ngoenha; Castiano, 2011, p. 144).

Em sua pesquisa, Ngoenha e Castiano (2011) analisaram os saberes locais científicos e sua integração nos programas de ensino de nível básico. Ao tratar das inovações no sistema educacional de Moçambique, Ngoenha e Castiano (2011) mostram que o currículo local foi uma das inovações propostas pelo Ministério da Educação e Cultura de Moçambique, em 2003. Desde então, muitos professores buscam saber como podem integrar estes saberes em suas atividades diárias (p. 150). A seguir, alguns dos principais questionamentos feitos pelos professores:

Como integrar os conteúdos do currículo local nos planos de aula? Como selecionar os conteúdos do currículo local? Em que momento da aula pode tratar-se de matérias de currículo local? [...] É possível tratar os conteúdos do currículo local em todas as aulas e disciplinas? Pode-se fazer uma avaliação apenas do currículo local? (Ngoenha; Castiano, p.158-159).

Estes são alguns questionamentos citados pelos autores e que, na referida pesquisa, busca compreender como se dá a apropriação pelas escolas dos saberes locais e seu diálogo com os saberes considerados científicos em diferentes áreas. Esta pesquisa, de modo particular, segue esta perspectiva, contudo não busca integrar os saberes locais como objetivo primário, mas sim buscar conhecer os saberes musicais locais a partir de um paradigma afrocentrado a fim de que estes se tornem saberes científicos conhecidos por mais educadores e educadoras posteriormente.

Este tópico nos mostra o quanto a cultura afrodescendente necessita ser valorizada nos ambientes educativos, visando melhor associação sobre a formação cultural do país, além do melhor conhecimento sobre si e sobre o outro.

A seguir, apresento de forma mais específica o conceito de educação musical e teorias que tratam sobre a importância da construção de práticas pedagógicas musicais que valorizem e possibilitem aos educandos conhecimentos para que saibam apreciar, criar e interpretar músicas afrodescendentes.

3.2 Saber musical local e as contribuições afrocêntricas e decoloniais na escola

De acordo com Maura Penna (2018), a música é uma atividade essencialmente humana e desenvolvida por diferentes povos, em diferentes lugares e em diferentes períodos históricos. Nesta perspectiva, o processo de Educação Musical deve promover o acesso às culturas desenvolvidas em diferentes lugares. Assim, nenhuma música deve predominar, ser considerada *melhor* ou *mais importante* no ato de educar, porque se trata de um processo histórico e que se constitui a partir de vertentes diversas, entre elas, geográficas, sociológicas e antropológicas. “A música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som” (Aroff apud Penna, 2018, p. 29).

Nesse sentido, “a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais” (Penna, 2018, p. 27) a fim de aprimorar as experiências culturais dos educandos.

No livro *Música e seu Ensino*, Maura Penna (2018) menciona que “exatamente porque a música é uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência”, assim, é correto afirmar que, se a música local não fizer parte das vivências dos alunos, provavelmente não será conhecida e apreciada por eles.

Por outro lado, “o padrão – referência modelo – que tem direcionado a educação musical nas escolas brasileiras (especializadas ou não) tem sido o da música erudita europeia, de base tonal” (Penna, 2018, p. 35), deveras importante, contudo, não deve ser a única representação. A institucionalização do ensino de

música no Brasil, desde o século XIX, por exemplo, “vêm evidenciando traços profundos de colonialidade, traços esses que, pela construção histórica do país, ainda são demasiadamente fortes nas nossas instituições de ensino” (Queiroz, 2018, p. 140).

Em um estudo realizado por Queiroz (2018), o pesquisador busca traços de colonialidade na educação superior em música e, no que diz respeito aos cursos de licenciatura em música, o autor verificou que todas as licenciaturas que foram analisadas “apresentam, com maior ou menor ênfase, disciplinas como contraponto, estruturação e linguagem, percepção e história da música, entre outras de tendência tradicionalmente mais direcionada para a música erudita” (Queiroz, 2018, p. 150).

Na pesquisa desenvolvida por Santos e Candusso (2021), a partir do estágio orientado na disciplina *Tópicos Especiais: Educação Musical para as Relações Étnico-Raciais*, as autoras verificaram que “muito dos temas, termos e conceitos que foram trazidos para as aulas não faziam parte do campo de conhecimento de alguns estudantes” (Santos; Candusso, 2021, p. 6). Esses estudos mostram que o Ensino Superior deve abrir espaços para práticas musicais que valorizem a pluralidade cultural, visando uma formação inicial antirracista e decolonial.

Considerando que a musicalização objetiva proporcionar sensibilidade aos educandos, a fim de que possam ser capazes de compreender de forma significativa o material sonoro estudado, acredito que tal material sonoro não se limita à música erudita europeia e deve contemplar também a música americana, latina, asiática, africana, dentre outras, mas, para que essa realidade chegue a Educação Básica, é necessário que a formação inicial de professores por meio dos cursos de graduação e pós-graduação viabilizem espaços para esse diálogo intercultural.

Tratando-se de música brasileira, a educação musical deve contemplar as raízes da cultura europeia, indígena e africana, considerando que essas culturas são a base da formação do país. A respeito da cultura africana, recorte enfatizado neste estudo, Asante (1991) enfatiza que “o currículo escolar deve abordar conteúdos relacionados à cultura africana, pois, [...] à medida que todas as áreas são adaptáveis a uma abordagem afrocêntrica, os estudantes afro-americanos podem se ver como sujeitos centrado em relação à realidade de qualquer disciplina” (Asante, 1991, p. 171). Levando-se em conta que a escola é um espaço que deve promover a igualdade a partir do respeito às diferenças, é importante que todas as etnias que moldaram o país sejam representadas de forma legitimada.

O debate sobre o ensino de História Afro e Afro-brasileira é fundamental, uma vez que “a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas” (Gomes, 2003, p. 77). Nessa perspectiva, Gomes (2003) enfatiza que é neste mesmo espaço que essas representações devem ser superadas.

Muitos são os estudos que abordam a necessidade do estudo de música afro nas escolas e que também apresentam práticas desenvolvidas a partir da história e cultura afro-brasileira, conforme estabelecido pela Lei 11.645/2008. Neste tópico, busco abordar as concepções da música afrodiaspórica, bem como a sua presença na educação básica.

“O conceito de música afrodiaspórica é gestado a partir das produções musicais desenvolvidas pelas populações negras – incluindo africanos e afrodescendentes” (Sousa, 2021, p. 253). Sousa (2021) aponta ainda que algumas bases da educação musical apresentam a música negra a partir de narrativas de deslegitimação e inferiorização, como é o caso da pedagogia do Educador Musical Edgar Willems (Sousa, 2021).

Estudos sobre música e afrocentricidade surgem exatamente para mudar esta concepção que foi inculcada durante tanto tempo sobre a educação musical. Nas palavras de Gomes (2021) “nem sempre o diferente me encanta” e assim, com a dificuldade em reconhecer a legitimidade e o valor das diferentes culturas, o preconceito se enraizou de uma forma que hoje, pleno século XXI, necessita-se de lutas incansáveis para tentar sanar os vestígios negativos que foram promovidos pela colonização.

A produção musical e as práticas produzidas por pessoas afrodescendentes sofreram perseguição durante muito tempo, como é o caso do samba e da capoeira. “A capoeira e o samba foram marginalizados e criminalizados ao longo da história. Houve leis que proibiam a execução do samba e a prática da capoeira em locais públicos” (Meira; Presto; Soter, 2018, p. 56).

O sambista João da Baiana, por exemplo, foi preso simplesmente por andar na rua com seu pandeiro em mãos, cometendo *crime de vadiagem*, como era chamado pelas autoridades no início do século XXI (Meira; Presto; Soter, 2018). Essas práticas mostram o quanto o afrodescendente foi impedido de representar a sociedade e a cultura brasileira de forma legitimada.

Sousa (2021), em sua tese de doutorado, estudou algumas casas de samba e verificou que “o processo de transmissão se articula com a oralidade, que é um fundamento importantíssimo para as existências afrodiaspóricas, responsável pela resistência da memória ancestral africana no Brasil”.

No estudo feito por Sousa (2021, p. 260), o autor apresenta que “o ensino nas casas é alicerçado pela experimentação, demonstração, imitação, onomatopeias – partituras orais, da escuta, da observação, da vivência”, assim, a tradição oral representa a memória viva da África e essa tradição da oralidade promove registros sobre fatos passados (Bâ, 2010) e se estende a divulgação de conhecimentos musicais. A transmissão oral, por sua vez, não corresponde com o registro gráfico e notacional clássico, ensinado na maioria das escolas formais, informais e não-formais, pois, este não dispõe de recursos capazes de descrever a música e os ritmos de tradição africana, como é o caso do samba (Graeff, 2017).

A vista disso, a escola precisa abrir espaço para sensibilizar os educandos para a escuta de ritmos e melodias de tradição africana, que em muitas vezes não pode ser compreendido apenas pela leitura notacional clássica, mas pela compreensão dos timbres, frequências sonoras, o elo entre som, dança e movimento corporal, além das improvisações cíclicas e seus improvisos. Levar essa compreensão aos educandos é uma forma de contribuir para a erradicação do preconceito.

Em seu ensaio, Batista (2018) mostra que a etnomusicologia é um campo de estudo que busca apresentar práticas musicais diversificadas e que “a produção na área e o diálogo com o campo da educação musical tem ampliado a possibilidade de se trabalhar com a diversidade cultural brasileira” (Batista, 2018). Esse diálogo, entre educação musical e etnomusicologia, representa uma possibilidade de levar conhecimentos plurais que por muito tempo foram subalternizados na sala de aula, promovendo assim, currículos educacionais mais representativos e amplos. Batista (2018, p. 12) apresenta ainda que “o movimento interétnico, no processo de Educação Musical pode ser uma ferramenta de erradicação do racismo e visibilidade na produção de conhecimento daqueles que, cotidianamente, praticam saberes na sala de aula”.

Desenvolver abordagens pedagógico-musicais com foco na proliferação de saberes pode ser um caminho essencial para pensar o cotidiano das escolas de Educação Básica, visto que é necessário tomar conhecimento da complexidade que

envolve a construção da identidade negra no Brasil, um país multiétnico e pluricultural (Batista, 2018, p. 121).

3.3 Mulher, Raça e Educação: Articulações políticas na educação

Temas como gênero e raça devem ser apresentados na escola para além do discurso da invisibilidade, ou seja, o discurso que minimiza e que oprime. A escola deve ser um espaço de promoção do pensamento intelectual a partir da igualdade e respeito às diferenças, bem como um local que viabilize a valorização da mulher e do negro nos espaços públicos e privados, a fim de efetivar ações de combate ao machismo, ao racismo e à violência contra a mulher.

Esse debate no espaço escolar é importante, pois, conforme já visto ao longo deste estudo, a história mostra que, aos homens, ficou delegada a oportunidade de atuar e ter reconhecimento em diferentes áreas de conhecimento, contudo, esta condição a mulher foi tardia. A sua inserção na escola e no trabalho foi vista com preconceitos e suas funções realizadas, ao longo da história ocidental, não foram valorizadas. Desse modo, é importante que a escola contribua com projetos pedagógicos de representação da mulher que também atuou e destacou-se na ciência, nas artes, na religião, na política e em todas as áreas sociais e de produção do conhecimento, para que assim, possa promover a união, a valorização e o respeito entre as pessoas.

Em contrapartida, os currículos escolares ainda invisibilizam a participação de mulheres ao longo da história, no estudo de Filosofia, por exemplo, estuda-se sobre filósofos gregos como Platão (428 – 348 a.C), Aristóteles (384 – 322 a.C) e Sócrates (470 – 399 a.C), mas não se fala sobre as filósofas gregas Asioteia de Filos (393 – 270 a.C) e Hipárquia de Maroneia (350 – 280 a.C). Na Arte Renascentista, fala-se sobre Leonardo da Vinci (1452-1519), Sandro Botticelli (1445 – 1510) e Rafael Sanzio (1483-1520), porém raramente menciona-se pintoras como Sofonisba Anguissola (1532 –1625) e Lavinia Fontana (1552-1614). Na música barroca, estudam-se obras de compositores como Antonio Vivaldi (1678-1741) e Johann Sebastian Bach (1685-1750), contudo não apresenta-se nomes como Elizabeth Jacquet de la Guerre (1665-1729) e Mary Dering (1629-1704).

Mesmo com os avanços dos estudos de gênero, das abordagens afrocentradas, do mulherismo africano, são desconhecidas as contribuições de

mulheres negras como: a Engenheira Enedina Alves Marques (1913-1981), a historiadora Maria Beatriz Nascimento (1942-1995), a Cientista Social Luiza Helena de Bairros (1953-2016) e a professora do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Sonia Guimarães, dentre tantas cientistas.

Desse modo, a escola precisa produzir currículos que apresentem mulheres e homens como seres que possuem as mesmas capacidades de exercer funções técnicas e cognitivas em diferentes áreas.

Em documentos legais sobre a Educação no Brasil, por exemplo, existem algumas leis que visam incentivar estudos que denunciam a violência contra a mulher e o racismo na escola. Recentemente foi decretado pelo congresso nacional a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, “para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica” (Brasil, 2021). Além dos conteúdos sobre violência contra a mulher, “a norma [...] também cria a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher em instituições públicas e particulares de ensino básico” (Baptista, 2021).

O parágrafo 9 do artigo 26 da LDBEN, estabelece que os

conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, 2021).

Na Lei nº 14.164/2021, em seu “Art. 2º Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos” (Brasil, 2021):

- I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);
- II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;
- III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;
- IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;
- V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;
- VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e

VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (Brasil, 2021).

A Lei nº 14.164/2021, bem como a proposta de desenvolver a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, representa um passo significativo, uma vez que possibilita aos/às educadores/as o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem debates sobre o respeito ao gênero feminino e valorização da mulher. Por outro lado, é importante destacar que essas reflexões devem ser feitas durante todo o ano letivo, associadas a temas transversais e objetos de aprendizagem de cada componente curricular, conforme é proposto pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Portela e Fagundes (2021, p. 9), a Lei nº 14.164/2021 “significa um compromisso legal com conteúdos que possam reduzir as crenças que justifiquem e perpetuem comportamentos ofensivos e violentos contra as mulheres” e para Camargo e Prestes (2021), “a Lei 14.164/2021 representa um marco para a prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher, uma vez que se torna obrigatório em todas as escolas públicas e privadas”.

Debates que visam combater a violência contra a mulher são de suma importância, uma vez que o Brasil tem registrado cada vez mais casos de violência contra a mulher. Só no primeiro semestre de 2023, por exemplo, foram registrados 722 casos de feminicídio no Brasil, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Arcoverde, 2023).

Em relação ao estudo sobre raça, o debate é fundamental uma vez que “a escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas” (Gomes, 2003, p. 77). Nessa perspectiva, Gomes (2003) enfatiza que é neste mesmo espaço que essas representações devem ser superadas. Vale destacar que existem Leis que amparam a necessidade de um ensino que considere a diversidade étnico-racial. Assim, essa relação é uma obrigação legal e deve ser considerada pelos professores da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A LDB apresenta, em seu artigo 3º, quatorze princípios para o ensino da Educação brasileira, dentre os quais o 12º, incluído pela Lei 12.796, de 2013, trata sobre a consideração com a diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, destaca-se a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Esse documento jurídico modificou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e alterou a Lei 93.94, de 20 de dezembro de 1996, “para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 1996).

No artigo 26, a referida Lei estabelece que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” e quanto aos conteúdos, prevê nos parágrafos 1 e 2, que sejam apresentados de forma interdisciplinar, especialmente nas áreas de **educação artística** e de **literatura e história brasileira**, como forma de valorizar e respeitar a diversidade cultural (Brasil, 1996).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Lei 93.94 de 20 de dezembro de 1996).

O estudo sobre as relações étnico raciais é preconizado pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, documento jurídico que alterou a Lei 93.94 de 20 de dezembro de 1996 e modificou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que dantes incluía no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 1996), a fim de resgatar as contribuições dos grupos étnicos indígenas e africanos. A LDBEN em seu artigo 26-A determina ainda que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). A diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos

indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Lei nº 11.645, de 2008).

De acordo com Fontenele e Cavalcante (2020, p. 3), as leis são de fundamental importância “no processo de condução de negros e indígenas, setores sociais tradicionalmente marginalizados, ao adequado reconhecimento de sua contribuição para a construção do Brasil, bem como tornaram-se instrumentos de combate ao racismo”. Volto a destacar que a existência da Lei não garante a sua aplicabilidade e, neste sentido, é necessário que existam medidas que tornem possível sua efetivação. Os entes federativos, a partir de sua autonomia em relação à organização curricular da rede estadual e municipal, por exemplo, têm papel importante na implementação desses conteúdos na Educação Básica. Além disso, existe a necessidade de que professores de História, Literatura e Arte participem ativamente de atualizações viabilizadas por formações continuadas, para que possam levar os conteúdos de forma significativa.

Como vimos na introdução deste estudo, até o ano de 2020 os cursos de licenciatura em música da UFMA e UEMA não tinham disciplinas obrigatórias específicas sobre história da música africana e maranhense, assim é possível constatar que a ausência destes conteúdos no Ensino Superior levará, automaticamente, à ausência desta abordagem na Educação Básica.

Considerando que a Lei nº 11.645/2008 enfatiza a necessidade de reconhecer a importância do povo negro e indígena na formação cultural e social do país, o professor deve obter formação condizente, uma vez que precisa apresentar de forma eficiente as representações históricas e artísticas afrodescendentes expressadas por meio da dança, das artes visuais, da música e do teatro.

Além da Lei supracitada, merece destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada por meio da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, considerada um dos principais documentos legais que viabilizaram a discussão sobre ensino das relações étnico-raciais nas escolas do Brasil.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo

e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

O referido parecer propõe, por meio de seus fundamentos, instituir as diretrizes, combater discriminações raciais e promover uma sociedade brasileira mais justa e democrática, além de reconhecer a necessidade de valorização da diversidade. Para isso, os estabelecimentos de ensino devem estar comprometidos com o desenvolvimento de um ensino que respeite a construção histórica e formativa, bem como toda a descendência e cultura africana. Esse avanço de pensamento se dá por meio de:

Professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (Brasil, 2004, p. 12).

Diante do exposto, é possível verificar que o Brasil possui Leis, pareceres e Diretrizes que abordam sobre a necessidade da valorização da mulher e das práticas afrodescendentes em sala de aula, contudo, somente as Leis não são suficientes se não houver políticas públicas que reconheçam esta necessidade.

3.4 Saberes Locais, Música e a BNCC: a diversidade cultural no componente curricular Arte

De acordo com Nascimento (2012), “a falta de referência sobre a história e a cultura africana desembocam no desconhecimento de suas raízes, que são também as raízes do Brasil e dos países da diáspora”. É fato que atualmente já existem muitas bibliografias que tratam sobre o tema, porém o reconhecimento tardio culminou em um desconhecimento sobre a história, arte e cultura afro-brasileira.

Por muito tempo, a educação brasileira não representou em seus livros didáticos e em seus conteúdos oficiais a contribuição social do povo negro na formação cultural do Brasil e, ao silenciar a herança deixada pelos africanos e afrodescendentes, negou-se ao negro a oportunidade de ser verdadeiramente conhecido na “construção da história e da cultura brasileira, embora tenha sido ele a

mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional” (Fernandes, 2005, p. 380).

Nesta perspectiva, a escola não pode anular-se de assumir esse compromisso, uma vez que ela é responsável por promover um ensino que respeite as diferenças e viabilize a construção brasileira como um todo e não só parte dela, assim, é necessário incluir o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira na escola, visando combater o preconceito e a discriminação, uma vez que a instituição escolar é fundamental para a formação de valores necessários à formação da cidadania dos alunos (Fernandes, 2005, p. 381).

Sobre o currículo da educação básica, o Art. 26 da LDB menciona que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

O artigo é claro ao mencionar que o currículo de todos os segmentos de ensino deve ter uma base comum que deve ser complementada com um currículo diversificado de acordo com as especificidades locais de cada região do Brasil e, dentro dessa disposição geral da Educação Básica, surge a oportunidade de apresentar os conhecimentos da cultura local maranhense no currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo dos currículos da Educação Básica que estabelece o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo da Educação básica. A implantação da base apoia-se na Constituição Federal de 1933 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. A BNCC parte da necessidade de uma formação humana integral e defende que um país marcado pela diversidade cultural e pela acentuada desigualdade social deve incluir nos currículos propostas que valorizem as suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018).

De acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), a elaboração da BNCC teve início em 2015. Sua primeira versão foi entregue no dia 16 de setembro do mesmo ano e a segunda versão do documento foi disponibilizada no dia 3 de maio de 2016 (MEC, 2018), com diretrizes relacionadas às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (MEC, 2018).

Seguindo a linha histórica da BNCC, vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, homologada no dia 20 de dezembro de 2017, no entanto, os educadores do Brasil tiveram acesso ao documento somente a partir do dia 06 de março de 2018. No dia 2 de abril de 2018, foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, agora com as normativas referente ao Ensino Médio, homologada no dia 14 de dezembro de 2018 (MEC, 2018).

Vale destacar que a versão final da BNCC foi construída por organizações empresariais, sendo assim “se direciona mais para uma reorganização curricular, sob a égide da influência do empresariado e de interesses de órgãos internacionais” (Branco; Branco; Iwasse, 2019, p. 273). Dentre as organizações participativas e colaboradores, destacam-se as empresas Bradesco, Santander, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, entre outros.

A visão empresarial reestruturou o sistema educacional sob viés industrial e comercial, com pouca ênfase aos conhecimentos voltados à questão artística, cultural, social e humanística (Branco; Branco; Iwasse, 2019). Essa visão pode ser identificada a partir do sistema que avalia o conhecimento pelo desenvolvimento de habilidades e competências. Para Santos (2019, p. 56) “apesar de ser amplamente divulgada como participativa, a BNCC é obscurantista e submissa à lógica das competências e nas avaliações de larga escala”.

Em relação a sua estrutura, “a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (Brasil, 2018) e tem como um de seus objetivos “direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018).

A fim de identificar o local da música afro-brasileira, busquei analisar a estrutura da BNCC a partir das palavras-chave: diversidade cultural, saber local e cultura afro-brasileira. A BNCC apresenta 10 competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de sua jornada educativa. Dentre as 10, 3 tratam especificamente sobre a necessidade da valorização da diversidade cultural:

Quadro 7 - Competências Gerais da BNCC

COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIAS GERAIS SOBRE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL
-------------	---

COMPETÊNCIA 3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais , e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
COMPETÊNCIA 6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
COMPETÊNCIA 9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes , identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Essas competências mostram que ao conhecer a diversidade de saberes, sejam eles locais ou mundiais, o aluno tem a possibilidade de ampliar o leque sobre conhecimentos que os faça compreender a relação do trabalho e suas diferentes áreas de conhecimento, desenvolvendo assim uma postura crítica em relação às diferentes vivências e práticas existentes no mundo (Brasil, 2018), contudo, vale ressaltar que o documento não faz nenhuma especificidade em relação à cultura afro-brasileira.

Além das competências gerais, a BNCC estrutura-se de acordo com as etapas da Educação Básica. O Ensino Fundamental, por exemplo, organiza-se por áreas de conhecimento, são elas: linguagens, matemática, ciências humanas e ensino religioso, no qual cada área é desenvolvida por componentes curriculares. A seguir, um quadro com as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares:

Quadro 8 – Área de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR
Linguagens	Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	Geografia e História
Ensino Religioso	Ensino Religioso

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Vale destacar que a **Música** compõe uma das quatro linguagens do componente curricular Arte, assim como as Artes Visuais, o Teatro e a Dança. Além das competências gerais já apresentadas anteriormente, a BNCC propõe que os educandos desenvolvam competências propostas por área, bem como competências específicas por componente curricular. No que se refere às competências **da área de linguagens**, a 5ª competência das seis propostas trata especificamente sobre a importância de respeitar e valorizar a diversidade artística e cultural local a mundial:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018).

É possível verificar que a competência 5 reconhece a necessidade de o educando desenvolver habilidades para conhecer e apreciar manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais. A competência não especifica quais manifestações devem ser apresentadas, assim fica subentendido que o (a) educador (a) possa selecionar manifestações que representam as diversas identidades culturais, sobretudo aquelas que compõem a localidade em que os estudantes estão envolvidos.

Associado com as competências da área, a BNCC apresenta 9 competências que devem ser desenvolvidas no componente curricular Arte e, dentre elas, destaco 3 que tratam sobre a diversidade cultural em sala de aula, são elas:

Quadro 9 – Competência específica de Arte para o ensino fundamental

COMPETÊNCIA	COMPETÊNCIA QUE TRATA SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL
COMPETÊNCIA 1	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades .
COMPETÊNCIA 3	Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

COMPETÊNCIA 9	Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional , material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

No que se refere às competências relacionadas ao componente curricular Arte, o documento enfatiza a importância de diálogo com a diversidade por meio do conhecimento das distintas matrizes estéticas e culturais, bem como a valorização do patrimônio artístico nacional. Embora o documento destaque a necessidade de conhecer e apreciar as produções artísticas que compõem a identidade brasileira e comunidades tradicionais brasileiras, não faz uma ênfase direta à arte afro-brasileira.

Os componentes curriculares são desenvolvidos a partir de uma unidade temática, que apresenta objetos de conhecimento e habilidades relacionadas a seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (Brasil, 2018). Para melhor entendimento sobre a proposta pensada para o ensino de Arte no Brasil, analisei o componente curricular Arte, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O componente curricular Arte é estruturado a partir de 4 Unidades temáticas, são elas: Música, Dança, Artes Visuais e Teatro. De acordo com a BNCC, “as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2018, p.29).

Busquei analisar, a partir da unidade temática Música e do objeto de conhecimento correspondente aos contextos e práticas, as habilidades a serem alcançadas pelos alunos brasileiros sobre o tema, uma vez que “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 30).

O quadro a seguir apresenta o mapeamento:

Quadro 10 – Relação de Habilidades Musicais da BNCC com saberes locais no Ensino Fundamental

ANO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
1º, 2º, 3º, 4º e 5º	MÚSICA	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em

			diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
6º, 7º, 8º e 9º	MÚSICA	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
6º, 7º, 8º e 9º	MÚSICA	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
6º, 7º, 8º e 9º	MÚSICA	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.
6º, 7º, 8º e 9º	MÚSICA	CONTEXTOS E PRÁTICAS	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Verifiquei que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o documento apresenta uma única habilidade a ser desenvolvida que consiste em identificar e apreciar criticamente **diversas formas e gêneros de expressão musical**. Para ampliação desta habilidade, os educadores podem apresentar gêneros afro-brasileiros, como samba, maracatu, maculelê e jongo, por exemplo.

No que se refere aos anos finais, que corresponde do 6º ao 9º ano, os contextos de práticas musicais devem promover habilidades que permita ao educando: 1) Analisar as funções da música em diferentes contextos de produção; 2) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais; 3) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e; 4) Identificar diferentes estilos musicais.

Estas habilidades podem ser desenvolvidas a partir da análise da história da música afro-brasileira, uma vez que a produção musical negra carrega a história ancestral. No desenvolvimento desta habilidade, o educador pode promover ao educando a possibilidade de identificação do contexto de produção do samba, da chegada do reggae ao Brasil, das relações entre religião e o tambor de crioula, do processo histórico de formação dos sotaques do bumba-meu-boi e das demais representações da música afro-brasileira, que estão espalhadas pelo Brasil.

Além da Unidade Temática supracitada, a BNCC propõe uma Unidade Temática voltada para as Artes Integradas, ou seja, a relação entre as quatro Unidades (Música, Dança, Artes Visuais e Teatro). Neste contexto, a base conta com um objeto de conhecimento chamado Patrimônio Cultural que objetiva que os educandos desenvolvam de forma interdisciplinar a habilidade como:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (Brasil, 2018)

É possível verificar que, no Ensino Fundamental, o desenvolvimento de habilidade direcionado especificamente à cultura de matriz africana aparece exclusivamente na unidade temática relacionada às Artes Integradas, não sendo mencionada em nenhum momento na unidade temática Música.

Em relação ao Ensino Médio, a BNCC apresenta quatro áreas, são elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área do conhecimento possui também competências específicas que devem ser desenvolvidas de forma articulada às competências gerais e “para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (Brasil, 2018).

Realizei uma análise das competências a serem desenvolvidas pela área de linguagens e verifiquei que todas trazem reflexões sobre a importância de compreender e analisar os fatos históricos, geográficos, linguísticos e artísticos a partir do viés da diversidade. Embora todas as competências abordem direta ou

indiretamente a importância das relações culturais, selecionei para mais detalhamento a competência 6, pois é uma competência que foca diretamente na área artística. De acordo com a competência 6, o educando deve:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas **características locais, regionais e globais**, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, **com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas** (Brasil, 2018).

Para o desenvolvimento desta competência, a BNCC propõe o desenvolvimento de algumas habilidades específicas:

Quadro 11 – Habilidades a serem desenvolvidas a partir da competência 6

HABILIDADES
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade , bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais , assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais , conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio tem como objetivo proporcionar ao educando: 1) Conhecer o patrimônio artístico a partir da diversidade; 2) Apreciar de diversas manifestações artísticas e culturais; 3) Desenvolver o

processo de criação artística em consonância com referências estéticas culturais e;

4) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida, dentre elas, a cultural (Brasil, 2018).

Verifiquei ainda que o documento normativo, direta e indiretamente, trata sobre a necessidade do conhecimento cultural a partir da diversidade de saberes para garantir a formação integral dos educandos e “essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais [...] sempre buscando analisar os critérios e escolhas estéticas que organizam seus estilos” (Brasil, 2018, p 487), não obstante, assim como no ensino fundamental, não faz uma ênfase direta ao estudo da Arte afro-brasileira.

Por fim, vale mencionar que muitas são as dificuldades para se colocar em prática o ensino de Arte de acordo com o currículo proposto pela BNCC no Ensino Médio, sobretudo, com o modelo de Ensino Médio vigente, implementado pela Lei 13.415/17. De acordo com Rocha, Muniz e Christófaró (2022, p. 38), um dos prejuízos proporcionados pelo novo Ensino Médio “foi a exclusão dos livros específicos de Arte no edital do Plano Nacional do Livro Didático 2021 (PNLD 2021) voltado para o Ensino Médio”. Assim, a ausência do material didático específico distancia os alunos das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nesta etapa do desenvolvimento.

Além disso, os autores mencionam que “com a nova proposta para o Ensino Médio, o espaço da Arte no currículo também foi afetado, já que somente Língua Portuguesa e Matemática figuram como componentes obrigatórios em todos os três anos da última etapa da educação básica” (Rocha; Muniz; Christófaró, 2022, p. 38) e, quando o componente se faz presente no currículo, é ofertado com carga horária mínima.

O mapeamento mostra que existe uma preocupação por parte do documento normativo em promover aos educandos oportunidade de conhecer a diversidade cultural local e mundial, sendo assim, o educador deve considerar a multiplicidade de contextos ao desenvolver suas práticas pedagógicas na área de Arte/Música.

Conforme proposto pela BNCC, a educação básica é um espaço onde os alunos devem apreciar e explorar as produções artísticas de diferentes contextos e períodos históricos, buscando maior diálogo com a diversidade. Desse modo, levar conhecimento sobre os saberes locais é necessário para que as habilidades propostas sejam desenvolvidas pelos educandos. Cada ente federativo, a partir de

sua autonomia, deve contemplar em seus currículos um ensino que valorize as necessidades da contemporaneidade a partir de relações locais, regionais e globais (Brasil, 2018).

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018 p.15).

No mais, a BNCC traz a necessidade de desenvolvimento de habilidades educacionais relacionadas ao objeto de conhecimentos, contextos e práticas, a fim de promover um reconhecimento cultural, contemplando, assim, uma de suas competências gerais propostas, mas sem ênfase direta ao estudo da cultura afro-brasileira. Assim, a BNCC trata a diversidade cultural de uma forma generalizada, sem especificar quais raças ou etnias devem ser abordadas em sala de aula.

A falta de ênfase pode se dar pelo fato de o Brasil ser formado sob influência de diferentes culturas, ou seja, não existem apenas três influências (europeia, africana e indígena) na formação cultural do Brasil, mas também uma variação extensa, haja vista que a formação do país conta com a influência de vários países europeus, vários países africanos e diversos povos indígenas, assim essas manifestações culturais distinguem-se a depender do estado e da região do país.

Por outro lado, considerando os anos de silenciamento da história e cultura afro-brasileira, acredito que seria de responsabilidade educacional que o documento apresentasse, em sua proposta curricular, um lugar específico para a música afro-brasileira. Além dos anos de omissão da cultura negra, a Lei nº 11.645 torna obrigatório o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e determina que os conteúdos sejam desenvolvidos, sobretudo, nas disciplinas de Arte, Literatura e História, contudo, conforme vimos, no que se refere a unidade temática Música, do componente curricular Arte, para o Ensino Fundamental, e as habilidades relacionadas à competência 6, do Ensino Médio, não há nenhuma ênfase ao ensino de Música e Arte afro-brasileira na BNCC. Por fim, destaco a importância da inserção desses conteúdos no currículo, uma vez que os caminhos para a construção de diálogo entre diversidade e cidadania devem passar pela instituição escolar (Gomes, 1999).

4 PANORAMA DE MULHERES COMpositoras NO BRASIL: Uma análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES dos últimos 10 anos (2013-2023)

Para conhecer o panorama de estudos sobre compositoras no Brasil, fez-se necessário uma pesquisa do tipo Estado da Arte, a partir de uma ampla pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de conhecer os estudos realizados na última década sobre o tema. Para Ferreira (2002, p. 265), a organização da produção de conhecimento em uma área específica é realizado através de dois momentos, um deles refere-se a interação, identificação e quantificação dos dados por ano, local e área em que a produção foi realizada e o outro momento corresponde à análise teórica e metodológica do estudo, onde o pesquisador deve tentar responder “além das perguntas *quando, onde e quem* produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem ao *o quê* e o *como* dos trabalhos” (Ferreira, 2002, p. 265).

Para realização das duas etapas necessárias à produção de conhecimento, utilizei a palavra-chave “*compositora*” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para uma busca direcionada ao tema proposto e o resultado da busca apresentou 1748 pesquisas, dentre dissertações de mestrado e teses de doutorado registradas entre os anos de 1987 e 2023. A fim de analisar os estudos mais recentes, delimito a busca para os últimos 10 anos (2013-2023) e, dentro desta demarcação, o catálogo apresentou 491 pesquisas.

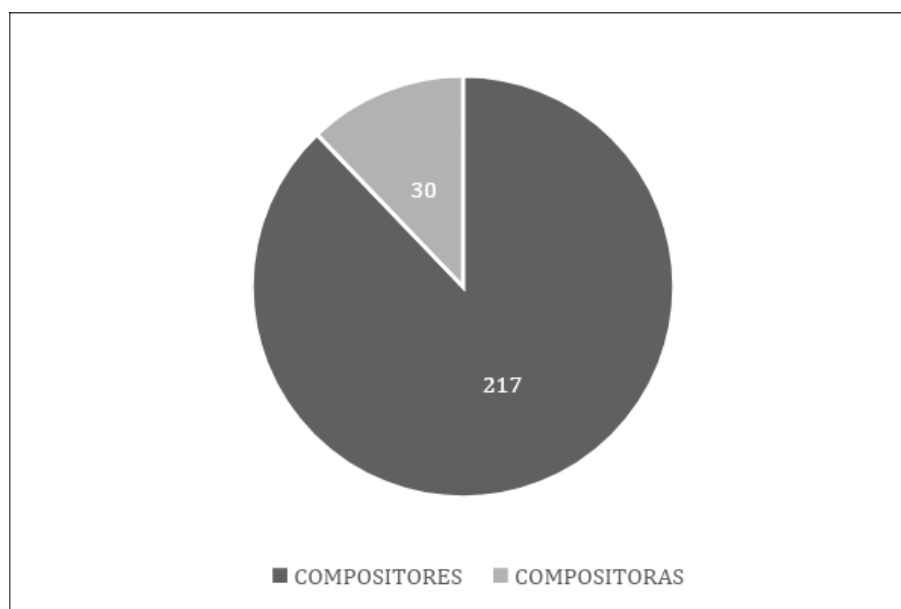
Vale ressaltar que o catálogo não fez diferenciação entre “*compositora*”, “*compositor*” e “*composição*”, neste sentido, ao colocar a palavra-chave “*compositora*”⁹, a busca apresentou 491 estudos envolvendo as três categorias supracitadas. A fim de identificar trabalhos voltados especificamente para estudos envolvendo compositoras no Brasil, foi necessário realizar a leitura dos títulos dos 491 estudos registrados, para excluir textos gerais sobre composição que não tinham relação com a delimitação da proposta.

A partir desta análise, busquei identificar quem são as compositoras e também os compositores investigados ao longo dos últimos 10 anos, com o objetivo

⁹ Considerando o descritor “compositora” utilizado nesta pesquisa, não descarta-se a possibilidade de haver outros estudos sobre compositoras publicados na última década e não listados neste estudo.

de realizar um comparativo quantitativo e registrar os nomes das compositoras estudadas até o momento. A partir desta delimitação, encontrei 247 pesquisas envolvendo o nome de compositores e compositoras. Deste número, verifiquei que 217 estudos foram sobre compositores e apenas 30 estudos sobre compositoras.

GRÁFICO 1 – Pesquisas envolvendo compositores (as) no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

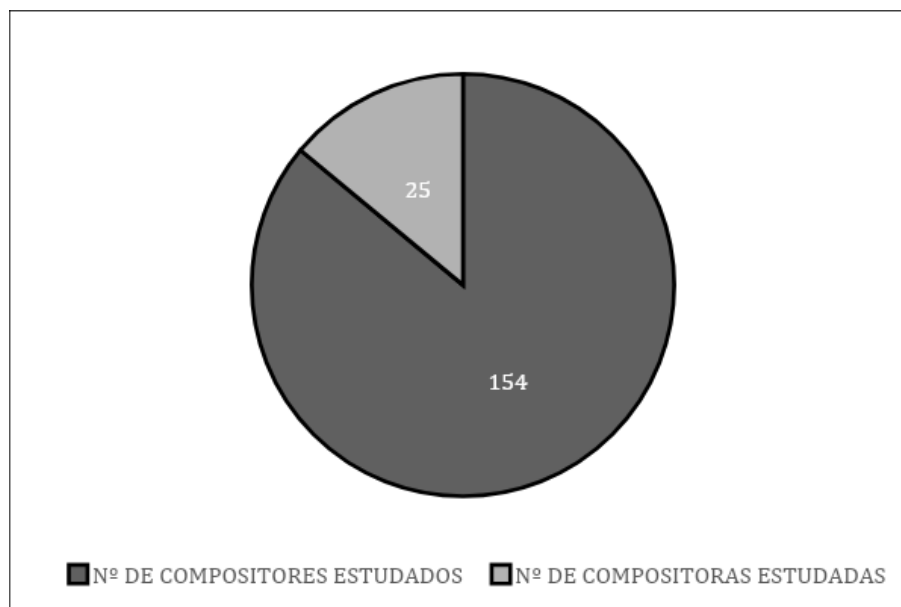
Este dado confirma que as pesquisas que envolvem mulheres compositoras ainda são pouco desenvolvidas nas academias brasileiras e que estudos com ênfase em obras e trajetórias de compositoras brasileiras são necessários para promover visibilidade de mulheres no cenário musical e educacional. A seguir, apresento a distribuição das pesquisas de mestrado e doutorado a partir das variáveis: 1) estudo sobre compositoras realizadas por ano; 2) área de conhecimento do mestrado e doutorado e; 3) Instituição de Ensino Superior (IES) dos estudos desenvolvidos.

4.1 Mapeamento de estudos sobre compositoras em Teses e Dissertações da CAPES

Dentre os 247 estudos encontrados, 179 são dissertações de mestrado e 67 são teses de doutorado. No que se refere às dissertações de mestrado, verifiquei que estudos sobre compositoras correspondem a 13, 97% das pesquisas e, em

relação às teses de doutorado, as pesquisas sobre compositoras correspondem a apenas 5,97% das investigações.

GRÁFICO 2 – Pesquisas de mestrado



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

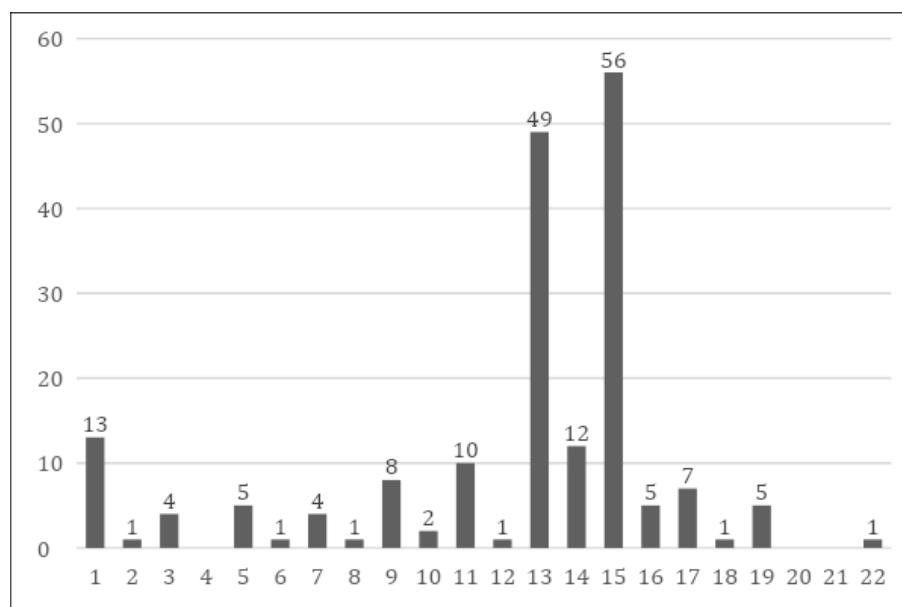
GRÁFICO 3 – Pesquisas de doutorado



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O gráfico a seguir mostra a distribuição do quantitativo de estudos envolvendo compositores e compositoras produzidos por ano.

GRÁFICO 4 – Estudos sobre compositores (as) desenvolvidos em dissertações de mestrado por ano.



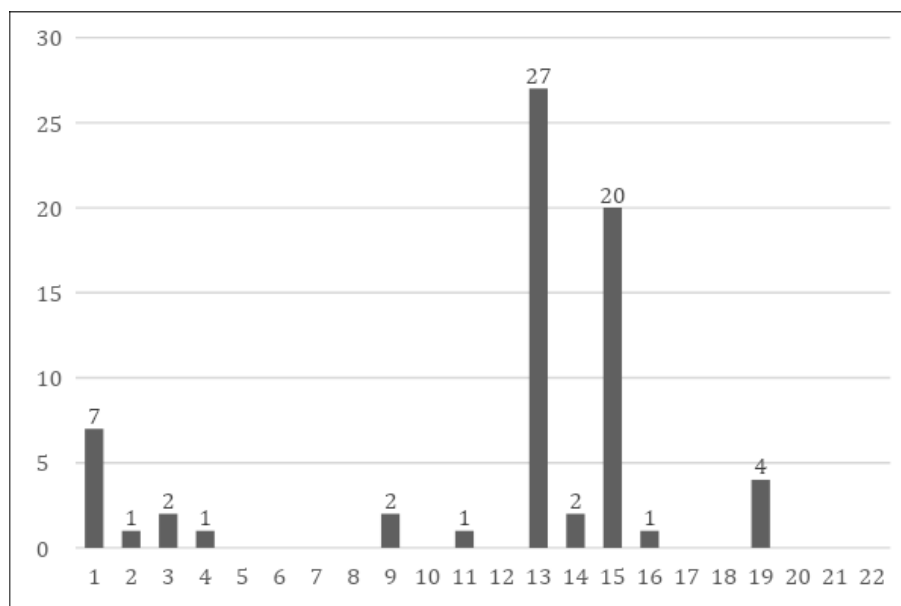
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir da análise do gráfico, é possível verificar que o quantitativo de dissertações envolvendo compositores é muito maior do que envolvendo compositoras nos últimos 10 anos. Nos anos de 2019 e 2020, as pesquisas sobre compositores cresceram substancialmente, contudo, não se pode dizer o mesmo sobre estudos relacionados a compositoras. Em 2019, por exemplo, os estudos sobre compositoras representam apenas 19,67% dos estudos no ano. Em 2020, o número é ainda pior, representando apenas 8,20%. Vale destacar ainda que em 2014 e em 2022 não houve estudos sobre compositoras e em 2023 não foram registrados estudos sobre compositores¹⁰.

A seguir, a distribuição de teses de doutorado por ano:

GRÁFICO 5 – Estudos sobre compositores (as) desenvolvidos em teses de doutorado por ano.

¹⁰ Até a data em que o mapeamento foi realizado (15-12-2023), havia apenas dois estudos registrados no Catálogo da CAPES sobre a temática no ano de 2023.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Em relação às teses de doutorado, os números correspondem às dissertações de mestrado. Os anos de 2019 e 2020 também apresentam o maior número de pesquisas sobre compositoras, contudo, não observa-se um crescimento no número de estudos sobre compositoras. Vale destacar ainda que em 2015, 2016, 2021 e 2023 não houve registros de estudos envolvendo compositoras nem compositoras e, em 2017 e 2018, não houve registro de estudos sobre compositoras. Assim, nos últimos 10 anos, foram realizadas teses de doutorado envolvendo compositoras apenas nos anos de 2013 (uma tese), 2014 (uma tese), 2019 (2 teses) e 2020 (uma tese). O mapeamento mostra que os estudos a nível de doutorado ainda são pouco expressivos em relação aos estudos de mestrado.

A seguir, um quadro com as compositoras estudadas em 25 dissertações e 5 teses entre os anos de 2013 e 2023:

Quadro 12 – Compositoras pesquisadas entre os anos de 2013 e 2023 em dissertações de mestrado e teses de doutorado

PESQUISAS SOBRE COMpositoras REALIZADAS EM 2013	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
1- SILVIA BERG (1958-).	1- TERESA CRISTINA (1968-).
PESQUISAS SOBRE COMpositoras REALIZADAS EM 2014	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	DOUTORADO
Não foram encontrados estudos publicados no ano de 2014.	1- BEATRIZ BALZI (1936-2001).
PESQUISAS SOBRE COMpositoras REALIZADAS EM 2015	

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
1- MARISA REZENDE (1944-).	Não foram encontrados estudos publicados no ano de 2015.
PESQUISAS SOBRE COMpositorAS REALIZADAS EM 2016	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
1- MARIA HELENA ROSAS FERNANDES (1933-)	Não foram encontrados estudos publicados no ano de 2016.
PESQUISAS SOBRE COMpositorAS REALIZADAS EM 2017	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
1- DOLORES DURAN (1930-1959) E MAYSA (1937-1977) ¹¹ ; 2- LÉA FREIRE (1957-).	Não foram encontrados estudos publicados no ano de 2017.
PESQUISAS SOBRE COMpositorAS REALIZADAS EM 2018	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
1- ADELAIDE PEREIRA DA SILVA (1928- 2021).	Não foram encontrados estudos publicados no ano de 2018.
PESQUISAS SOBRE COMpositorAS REALIZADAS EM 2019	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
1- JOCY DE OLIVEIRA (1936-); 2- ELZA SOARES (1930-1922); 3- DANIELA MERCURY (1965-); 4- RITA LEE (1947-2023); 5- ROSA PASSOS (1952-); 6- MARIA HELENA BUZELIN (1931-2005); 7- CHIQUINHA GONZAGA (1847-1935); 8- MEREDITH MONK (1942-); 9- ADRIANA CALCANHOTTO (1965-); 10- NINA SIMONE (1933-2003); 11- CLEMENTINA DE JESUS (1901-1987); 12- SARAH POULTON KALLEY (1825-1907)	1- LINDALVA CRUZ (1908-2005) e TATÁ LEVEL (não identificado). 2- ANGÉLIQUE KIDJO (1960-)
PESQUISAS SOBRE COMpositorAS REALIZADAS EM 2020	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO

¹¹ Em pelo menos quatro estudos, aparecem mais de uma compositora em um mesmo trabalho. Tendo em vista essa ocorrência, busquei apresentar cada uma delas no quadro, contudo, não foram contabilizadas individualmente na análise quantitativa sobre número de estudos publicados em teses e dissertações de mestrado, bem como o número de estudos publicados por ano, uma vez que a análise foi feita por estudos sobre compositoras em dissertações e teses publicadas e não por compositoras apresentadas individualmente nos estudos.

1- FANNY HENSEL (1805-1847); 2- AMY WINEHOUSE (1983-2011); 3- TETÊ ESPÍNDOLA (1959-); 4- LILLIAN FUCHS (1901-1995); 5- CHIQUINHA GONZAGA (1847-1935)	1- ANASTÁCIA (1941-); 2- MARTINHA (1947-); 3- JOYCE MORENO (1948-); 4- LECI BRANDÃO (1944-); 5- SANDRA DE SÁ (1955); 6- ROBERTA MIRANDA (1956-) e 7- MARGARETH MENEZES (1962-).
PESQUISAS SOBRE COMpositoras REALIZADAS EM 2021	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
1- LYCIA DE BIASE BIDART (1910-1991).	Não foram encontrados estudos publicados no ano de 2021.
PESQUISAS SOBRE COMpositoras REALIZADAS EM 2022	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
Não foram encontrados estudos publicados no ano de 2022.	Não foram encontrados estudos publicados no ano de 2022.
PESQUISAS SOBRE COMpositoras REALIZADAS EM 2023	
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
1- CLAUDIA CALDEIRA (1974-); 2- LYCIA DE BIASE BIDART (1910-1991); 3- MARCIA OGANDO (1948-); MARIA LUISA PRIOLLI (1915-1999); PATRÍCIA LOPES (1967).	Não foram encontrados estudos publicados no ano de 2023.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

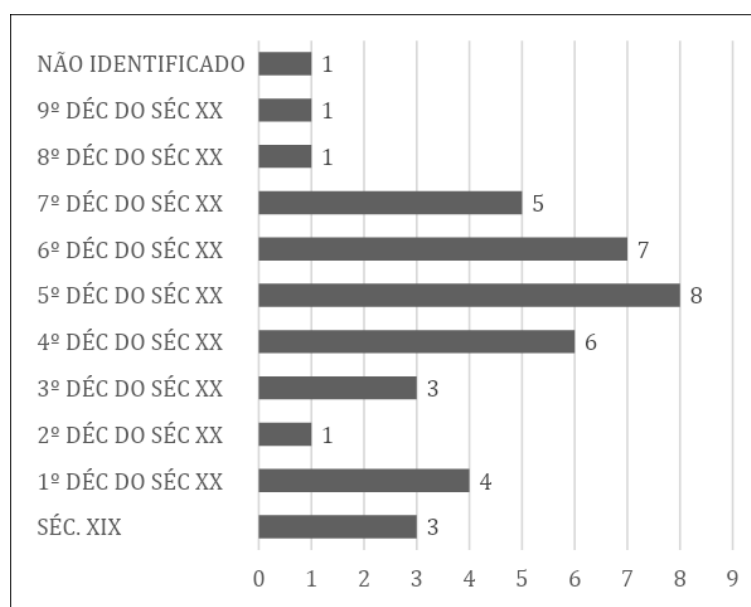
O mapeamento mostrou, dentre dissertações de mestrado e teses de doutorado, 30 estudos envolvendo compositoras, contudo o quadro acima mostra o nome de 42 compositoras, isso porque pelo menos 4 (quatro) estudos abordam sobre duas ou mais compositoras na mesma pesquisa: uma dissertação desenvolvida em 2017 estudou sobre 2 (duas) compositoras; uma tese de doutorado desenvolvida em 2019 estudou 2 (duas) compositoras; uma tese de doutorado desenvolvida em 2020 estudou 7 (sete) compositoras e; uma dissertação desenvolvida em 2023 estudou sobre 5 (cinco) compositoras.

Com base nos nomes das compositoras mapeadas nos estudos, realizei uma breve pesquisa biográfica para apresentar estatisticamente o ano de nascimento das compositoras estudadas em teses e dissertações, além do país de nascimento, cidade das compositoras brasileiras e instrumento musical tocado por cada uma

delas, a fim de conhecer a predominância desses fatores em estudos sobre compositoras no Brasil. Vale destacar que, embora tenha aparecido o nome de 42 (quarenta e duas) compositoras no quadro acima, a análise quantitativa sobre as variáveis foi realizada com base em 40 compositoras, pois o mapeamento mostrou que o nome de duas compositoras repetiram-se em estudos distintos, assim, duas pesquisas tratam sobre Chiquinha Gonzaga e outras 2 sobre Lygia de Biase Bidart.

A seguir, apresento as compositoras pesquisadas a partir da variável ano de nascimento, a fim de verificar as décadas mais representadas:

GRÁFICO 6 – Compositora por século/década de nascimento.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Sobre o ano de nascimento, o gráfico acima mostra que das 40 compositoras estudadas, 7,50% nasceram no século XIX e a maioria, 92,50%, no século XX. Das três compositoras nascidas no século XIX, há registros de uma brasileira, a pianista Francisca Gonzaga. De acordo com Freire e Portela (2010, p. 65), Chiquinha Gonzaga, é um dos raros exemplos de mulher que atuou, no final do século XIX, como compositora e maestrina, apesar do preconceito vigente. Ela rompeu com códigos sociais para poder vivenciar a música profissionalmente em um contexto em que a atividade de composição e regência eram tidas como masculinas, sendo a atividade musical para mulheres “tolerada como lazer, como adorno feminino ou,

quando muito, como uma opção profissional através do magistério, mas não eram bem-vistas como uma escolha de profissionalização” (Freire; Portela, 2010, p. 65).

Das compositoras nascidas no século XX, houve predominância de estudos sobre compositoras nascidas na quarta (16,22%), quinta (21,62%) e sexta (18,22%) década do século XX, e um menor número de estudos sobre compositoras nascidas na segunda (2,70%), oitava (2,70%) e nona (2,70%) década do século XX.

A seguir, um quadro com o nome das compositoras em ordem alfabética, suas respectivas cidades e instrumentos musicais tocados.

Quadro 13 – Compositora por cidade de nascimento e instrumento musical tocado

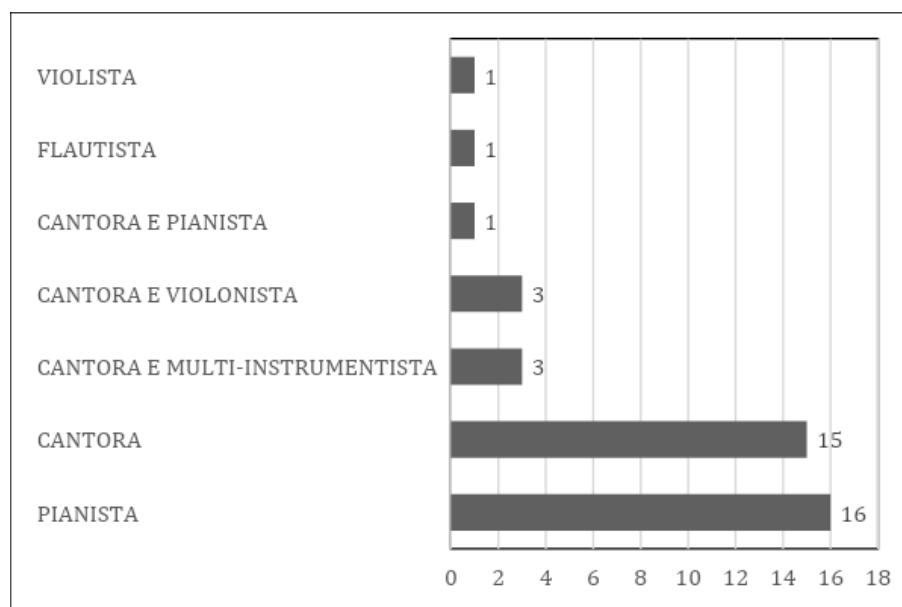
COMpositoras	CIDADE	INSTRUMENTO
Adelaide Pereira da Silva (1928- 2021)	São Paulo	Piano
Adriana Calcanhotto (1965-)	Porto Alegre	Voz E Violão
Amy Winehouse (1983-2011)	Londres	Voz e Instrumentos diversos
Anastácia (1941-)	Recife	Voz
Angélique Kidjo (1960-)	Ouidah	Voz
Beatriz Balzi (1936-2001)	Buenos Aires	Piano
Chiquinha Gonzaga (1847-1935)	Rio De Janeiro	Piano
Claudia Claldeira (1974-)	Alegre	Piano
Clementina de Jesus (1901-1987)	Valença	Voz
Daniela Mercury (1965-)	Salvador	Voz
Dolores Duran (1930-1959)	Rio De Janeiro	Voz
Elza Soares (1930-1922)	Rio De Janeiro	Voz
Fanny Hensel (1805-1847)	Hamburgo	Piano
Jocy de Oliveira (1936-)	Curitiba	Piano
Joyce Moreno (1948-)	Rio De Janeiro	Voz e Violão
Léa Freire (1957-)	São Paulo	Flauta
Leci Brandão (1944-)	Rio De Janeiro	Voz
Lillian Fuchs (1901-1995)	Nova York	Violino
Lindalva Cruz (1908-2005)	Manaus	Piano
Lycia de Biase Bidart (1910-1991)	Porto Velho	Piano
Marcia Ogando (1948-)	Rio De Janeiro	Piano
Margareth Menezes (1962-)	Salvador	Voz
Maria Helena Buzelin (1931-2005)	Belo Horizonte	Voz
Maria Helena Rosas Fernandes (1933-)	Brazópolis	Piano
Maria Luisa Priolli (1915-1999)	Rio De Janeiro	Piano
Marisa Rezende (1944-)	Rio De Janeiro	Piano
Martinha (1947-)	Belo Horizonte	Voz
Maysa (1937-1977)	Rio De Janeiro	Voz
Meredith Monk (1942-)	Nova York	Voz

Nina Simone (1933-2003)	Tryon	Voz e Piano
Patrícia Lopes (1967)	Londres	Piano
Rita Lee (1947-2023)	São Paulo	Voz e Instrumentos diversos
Roberta Miranda (1956-)	João Pessoa	Voz e Guitarra
Rosa Passos (1952-)	Salvador	Voz e Violino
Sandra de Sá (1955)	Rio De Janeiro	Voz
Sarah Poulton Kalley (1825-1907)	Nottingham	Piano
Silvia Berg (1958-)	São Paulo	Piano
Tatá Level	Manaus	Piano
Teresa Cristina (1968-)	Rio De Janeiro	Voz
Tetê Espíndola (1959-)	Campo Grande	Voz e Instrumentos diversos

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O gráfico a seguir apresenta a predominância dos instrumentos musicais tocados pelas compositoras listadas:

GRÁFICO 7 – Instrumento tocado pelas compositoras pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Sobre o instrumento tocado pelas compositoras, vale destacar que algumas tocam (tocavam) mais de um instrumento musical, contudo, busquei categorizar os dados coletados a partir dos instrumentos que trouxeram a elas notoriedade enquanto compositoras. Os dados mostram que existe predominância de compositoras pianistas (40,00%) e cantoras (37,50%), no entanto, se considerarmos

que pelo menos 7 compositoras, incluem-se na categoria cantora e instrumentista, o número de cantoras sobe para 55,00%, e que uma compositora se inclui na categoria cantora e pianista, o percentual de pianistas sobe para 42,50%. Já as cantoras reconhecidas por serem multi-instrumentistas somam 7,50%; às reconhecidas por serem cantoras e violonistas representam 7,50% e as reconhecidas como cantora e pianista (2, 50%), flautista (2, 50%) e violista (2,50%) representam uma minoria.

Entre as pianistas, há predominância daquelas que são brasileiras (13 - 33,33%). A incidência de pesquisas sobre compositoras pianistas no Brasil dá-se pelo fato de que, desde o século XIX, ocorreram mudanças em relação às regras sociais submetidas às mulheres da época, umas delas tratava-se da educação sistemática, como forma de atrair casamentos (Freire e Portela, 2010). Assim, “o interesse das moças pela música era aprovado e cultivado, sobretudo no que se refere ao piano” (Freire; Portela, 2010, p. 65).

Elas concentravam muito de suas atenções nas atividades artísticas, mostrando-se peritas e devotadas, sobretudo ao piano, quando as posses da família permitiam ter esse instrumento em casa. O piano era considerado um instrumento doméstico para as famílias que gozavam de boa situação financeira, símbolo do lar e da família reunida (Freire; Portela, 2010, p. 65).

De acordo com Freire e Portela (2010), o piano no Rio de Janeiro oitocentista representava um símbolo doméstico e status social. Por outro lado, “apesar das restrições sociais, surgiram na segunda metade do século XIX pianistas, compositoras e regentes”, inicialmente como status e utilidade doméstica, mas que consequentemente influenciaram o estudo de piano profissional para mulheres posteriormente.

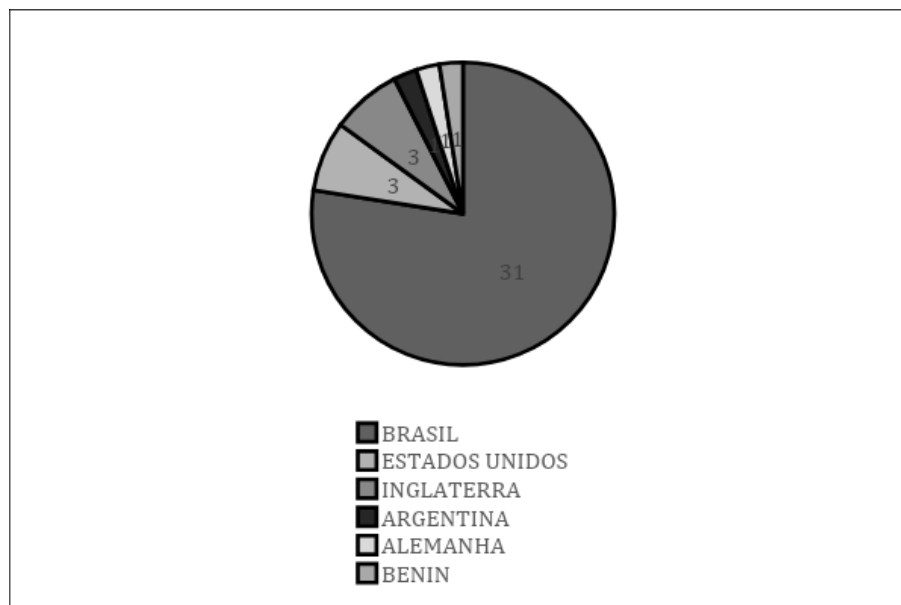
Os dados nos fazem refletir também sobre a ausência de estudos referentes a compositoras instrumentistas de sopro, área que por muito tempo foi considerada masculina. O único estudo sobre compositora e instrumentista de sopro, refere-se à compositora flautista Léa Freire. Em uma pesquisa realizada por Costa e Reis (2021), sobre a atuação profissional mulheres instrumentistas na música popular brasileira, as autoras realizaram entrevistas com cinco instrumentistas e uma das entrevistadas, ao narrar sua experiência como trombonista relata que quando se refere a carreira de mulheres instrumentistas, “quanto mais grave o instrumento for, pior” isso porque os instrumentos mais graves são instrumentos maiores, assim, cria-se a falsa ideia de que trombones, tubas e bombardinos, são instrumentos

masculinos, enquanto flautas, flautins e clarinetas, por exemplo, podem ser melhor associados à figura feminina. Esse é um paradigma que precisa ser quebrado por meio de estudos acadêmicos.

Por fim, vale ressaltar que das 40 compositoras estudadas, 27,50% são negras, valor significativo se levarmos em conta a história de invisibilidade dessa população em pesquisas acadêmicas. Os referidos estudos foram sobre as compositoras: Elza Soares, Rosa Passos, Tereza Cristina, Nina Simone, Clementina de Jesus, Leci Brandão, Sandra de Sá, Chiquinha Gonzaga, Dolores Durans e Angelique Kidjo.

A seguir, um gráfico com o país de origem das compositoras:

GRÁFICO 8 – Compositoras por país de nascimento

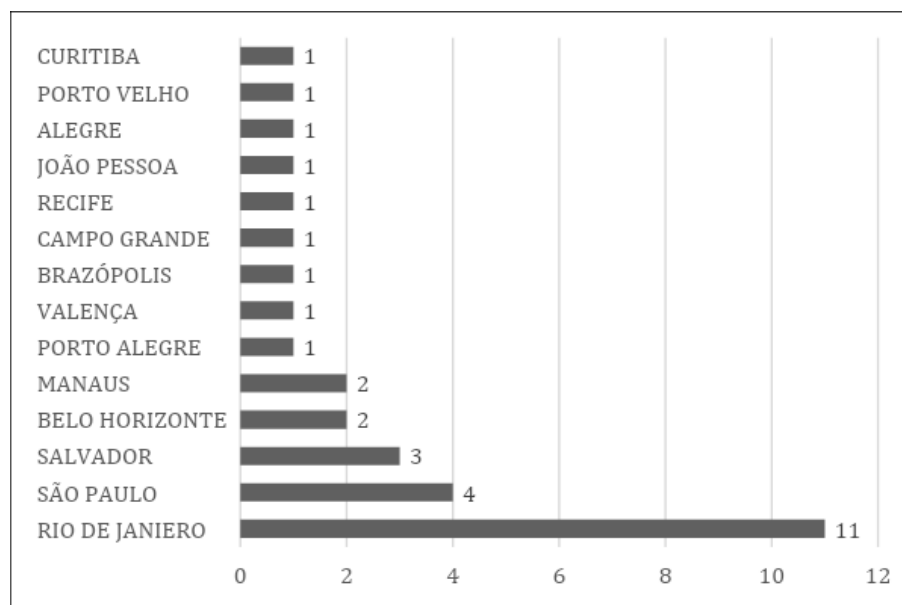


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Os dados apontam que as compositoras pesquisadas são oriundas de 6 países diferentes, com maior incidência de estudos sobre compositoras brasileiras (31-77,50%), seguido por estadunidenses e inglesas, com 3 compositoras de cada país, representando 7,50% das compositoras; na ordem, uma compositora argentina, uma alemã e uma beninense. Vale destacar que um dos estudos trata sobre uma compositora pertencente ao continente africano, a compositora Angelique Kidjo, da cidade de Ouidah, em Benin.

Sobre as compositoras brasileiras, verifiquei que elas pertencem a pelo menos 14 cidades distintas, são elas:

GRÁFICO 9 – Compositoras brasileiras por cidade de nascimento



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

É possível constatar que há uma predominância de estudos sobre compositoras nascidas na cidade do Rio de Janeiro (35,48%) e isso pode se dar pelo fato de a cidade representar um marco de pioneirismo, no que se refere a formação musical acadêmica no Brasil. O estudo desenvolvido por Freire e Portela (2010) sobre Mulheres pianistas e compositoras, em salões e teatros do Rio de Janeiro, mostra que a passagem do século XIX para o século XX na cidade foi marcada pela mudança de papéis sociais exercido por mulheres, como, por exemplo, a luta pelo direito ao voto feminino. Para as autoras, a chegada da família real portuguesa, com a elevação do Brasil a posição de Reino Unido ao de Portugal e Algarves, também impactou diretamente a sociedade brasileira e a vida das mulheres, pois a partir das influências trazidas, “desenvolveram-se, pouco a pouco, ao longo do século XIX, nas classes mais abastadas, hábitos “elegantes”, o gosto pela música [...]. A sociabilidade expandia-se e, com ela, o espaço e as formas de atuação das mulheres” (Freire; Portela, 2010, p. 65), entretanto, conforme visto anteriormente, a participação musical, incluía o estudo de piano como símbolo de elegância e sociabilização familiar, mas não incluía a atuação musical profissional.

A partir da relação das cidades de nascimento das compositoras estudadas com as regiões do país, foi possível identificar o percentual das regiões mais representadas no Brasil. Os dados mostram que a região Sudeste tem o maior número de compositoras (20) representadas, totalizando 64, 52%, seguida da região Nordeste (5) com 16, 13%; da região Norte (3) com 3,68%, da região Sul (2) 6,45% e da região Centro-Oeste (1) com 3,23% cada. Esses dados mostram a necessidade de estudos acadêmicos que proporcionem a visibilidade de obras e biografias de mulheres compositoras representantes de todas as regiões do Brasil.

Embora a região Sudeste apareça com 64,52%, vale ressaltar que o percentual é de uma amostra pequena, assim 20 estudos em 10 anos parecem ainda pouco expressivos. Os dados apontam ainda que a literatura acadêmica carece de registros sobre as compositoras populares que caracterizam a cultura dessas regiões.

4.1 Mapeamento de textos sobre a visibilidade de compositoras em Teses e Dissertações da CAPES

Finalizada a análise das variáveis referente às teses e dissertações desenvolvidas no Brasil sobre compositoras, conheceremos agora os títulos dos textos das referidas pesquisas. Durante a busca, verifiquei que além das teses e dissertações que focaram diretamente sobre alguma compositora específica, havia estudos realizados na última década que tratavam sobre a invisibilidade de compositoras e instrumentistas na música. Levando-se em consideração que este estudo, além da categoria compositora, também discute sobre a visibilidade da figura feminina na composição musical, decidi elencar todos os textos que apareceram na busca e que contemplam essa abordagem. Assim, além dos 30 (trinta) estudos, estatisticamente analisados anteriormente, acrescentei mais 14 (quatorze) textos referentes a dissertações de mestrado e 7 (sete) teses de doutorado para que a comunidade acadêmica tenha contato com essas produções desenvolvidas nos últimos dez anos. Desta forma, os dados a seguir foram formulados com base em 39 (trinta e nove) dissertações e 12 (doze) teses de doutorado. A seguir, as 39 dissertações desenvolvidas de 2013 a 2023:

Quadro 14 – Dissertações sobre compositoras e mulheres na música desenvolvidos entre 2013 e 2023

DISSERTAÇÕES – 2013
COSTA, SARA LIMA DA SILVEIRA. O Pássaro Imaginário para Flauta Solo de Silvia Berg: a construção da performance através da relação compositor intérprete.' 27/11/2013 89 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Música da UFMG.
DISSERTAÇÕES – 2014
Não foram encontradas dissertações publicadas no ano de 2014.
DISSERTAÇÕES – 2015
MOITEIRO, RITA DE CASSIA. Compositoras brasileiras e o processo de criação musical: uma análise aplicada à musicologia de gênero' 04/10/2015 151 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: ECA/USP.
ILVA, DARIO RODRIGUES. A OBRA PIANÍSTICA DE MARISA REZENDE: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE ATRAVÉS DA INTERAÇÃO ENTRE INTÉRPRETE E COMPOSITORA' 18/02/2015 191 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca do Instituto de Artes da UFRGS - Lume - Repositório Digital - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música.
DISSERTAÇÕES – 2016
COSTA, LUCIANA CELIA DA SILVA. “A gente chega e invade as quebradas”: Identidade Social de mulheres MC's' 29/08/2016 284 f. Mestrado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FAFICH
OLIVATO, JULIANA DELBORGO ABRA. Maria Helena Rosas Fernandes: catálogo comentado da obra completa e fases composicionais' 20/06/2016 245 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
DISSERTAÇÕES – 2017
ALMEIDA, ANGELA TEIXEIRA DE. Música, Gênero e Dor de Amor: as composições de Dolores Duran e Maysa (1950-1974)' 12/12/2017 268 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ASSIS), Assis Biblioteca Depositária: FCL ASSIS.
AMARAL, MAYARA. A MULHER COMPOSITORA E O VIOLÃO DA DÉCADA DE 1970: VERTENTES ANALÍTICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO- ESTILÍSTICA ' 29/03/2017 undefined f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: undefined.
LACERDA, LUISA DAMACENO DE. MEMÓRIAS COMPOSTAS: NARRATIVAS DE CANTORAS-COMPOSITORAS NO RIO DE JANEIRO' 24/08/2017 undefined f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.
DUARTE, MARIANA MARCELA DE SANTANA. Reflexões sobre composição e improvisação na atuação de Léa Freire' 14/12/2017 133 f. Mestrado em MÚSICA

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus 1 UFPB.

DISSERTAÇÕES – 2018

SILVA, VALDEMIR APARECIDO DA. EDIÇÃO E CATÁLOGO COMENTADO DAS OBRAS NÃO PUBLICADAS DA COMPOSITORA ADELAIDE PEREIRA DA SILVA' 29/07/2018 238 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SEDE), São Paulo Biblioteca Depositária: José de Arruda Penteadó.

BARROS, SANDRA DE. COMpositoras BRASILEIRAS: O DISCURSO SOBRE O UNIVERSO FEMININO NA CANÇÃO POPULAR DO SÉCULO XXI EM DIÁLOGO' 25/07/2018 undefined f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: undefined.

MIRANDA, JULIANA APARECIDA DOS SANTOS. O MOVIMENTO RIOT GRRRL: histórias, letras e resistências contra as violências às mulheres' 03/04/2018 187 f. Mestrado em CRÍTICA CULTURAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Alagoinhas Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO DEDC II.

DISSERTAÇÕES – 2019

COSTA, ALEXANDRA MARTINS. “Palavra Preta”, “Som das Binha” e “Sonora” – espaços de mobilização e fortalecimento da produção musical de mulheres de Salvador' 25/02/2019 108 f. Mestrado em ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFBA.

SILVA, ALEXANDRE GUILHERME MONTES. Reflexões sobre a poética do feminino de Jocy de Oliveira em suas óperas' 17/09/2019 169 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: ECA/USP.

AZEVEDO, AYLTON AUGUSTO DIAS. Elza Soares: o cosmopolitismo da canção do fim do mundo' 28/10/2019 149 f. Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FUMEC, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade FUMEC.

NUNES, PAULO VICTOR SANTOS GOETZE. COMPOSIÇÃO, INOVAÇÃO E A FORÇA DE UMA MULHER NO CARNAVAL DE SALVADOR: UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE DANIELA MERCURY' 17/01/2019 178 f. Mestrado em ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFBA.

SANTOS, SABRINA CRISTINA DOS. FRUTO PROIBIDO: EROTISMO E CENSURA EM RITA LEE' 10/09/2019 87 f. Mestrado em LETRAS: ESTUDOS LITERÁRIOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF.

VILLAR, MARIA GABRIELLA CAVALCANTI. A performance de Rosa Passos na canção popular brasileira' 30/07/2019 148 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.

LIMA, URBANO FRANCISCO PERES DE. Cinco canções de Maria Helena Buzelin (1931-2005): resgate histórico por meio de edição de performance, análise estilística e dados biográficos' 07/07/2019 164 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Música.

COELHO, DAMIANY APARECIDA DE ALBANESIA. O "FEMI" DO FEMINEJO: AMBIGUIDADES E CONTRADIÇÕES NA PRESENÇA DA MULHER NA MÚSICA SERTANEJA BRASILEIRA' 21/02/2019 147 f. Mestrado em Comunicação Social Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Padre Alberto Antoniazzi.

GOMES, GUILHERME BRAGA VERONEZE. O arranjo como atualização na performance de música popular: análises de versões do Corta-Jaca, de Chiquinha Gonzaga.' 11/07/2019 173 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Música da UFMG.

BRANDES, INES TERRA. Entre vozes viajantes: exploração vocal no Teatro Invisível de Meredith Monk.' 10/10/2019 75 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: ECA/USP.

ALVIM, YAGO RODRIGUES. Esquadro Calcanhotto – Uma escuta da obra poética' 26/02/2019 240 f. Mestrado em LETRAS (LETRAS VERNÁCULAS) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Faculdade de Letras da UFRJ - Biblioteca José de Alencar.

MENDES, LUCIANE ALVES FERREIRA. Feitura de canto: tradução e performance de 6 canções interpretadas por Nina Simone' 09/09/2019 140 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR.

LIMA, TEREZINHA DO SOCORRO DA SILVA. CLEMENTINA DE JESUS: UM CANTO SAGRADO COMO REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA E EMPODERAMENTO DA RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRA' 11/09/2019 147 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Paulo Freire – CCSE.

ALVES, JEREMIAS ROMUALDO. CENAS DE ENUNCIÇÃO E O ETHOS DISCURSIVO NOS HINOS DE SARAH POULTON KALLEY' 07/02/2019 102 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA RELIGIÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander.

CHAVES, JANAINA KELLY LEITE. PERSPECTIVA HISTÓRICA E IDENTITÁRIA DO MOVIMENTO FEMINISTA: A CONTRA-HEGEMONIA E RESISTÊNCIA NO PROJETO CANTA MULHER DE PORTO VELHO/RO' 27/08/2019 147 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: <http://www.bibliotecacentral.unir.br/>.

DISSERTAÇÕES – 2020

GUIMARAES, KLISY KELY. Reflexão sobre o trabalho, vivências e práticas musicais de mulheres compositoras em Manaus a partir de 2000' 03/03/2020 298 f. Mestrado em CIÊNCIAS HUMANAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, Manaus Biblioteca Depositária: Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

MONTEIRO, BRIGITTA GRUNDIG. FANNY HENSEL, COMPOSITORA ALEMÃ DO ROMANTISMO: QUESTÕES DE RELIGIÃO, BILDUNG, GÊNERO E A “CANTATA APÓS A CESSAÇÃO DA CÓLERA EM BERLIM, EM 1831” 25/10/2020 undefined f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária.

SILVA, ALAN SILUS DA CRUZ. DO LÍRIO SELVAGEM AO PIRARETÃ: MEMÓRIA E DIALOGISMONA PAISAGEM SONORA DE TETÊ ESPÍNDOLA' 09/03/2020 238 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE JUÍ DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca da UEMS.

FEY, ANDREIA SCHACH. MUSICISTAS MULHERES E SUA INCLUSÃO EM PRÁTICAS DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL' 01/07/2020 191 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: Bibliotecas Unicentro.

BENTO, MONA MARES LOPES DA COSTA. CHIQUINHA GONZAGA: TRANSGRESSÃO, EMANCIPAÇÃO E FORMAS DE RESISTÊNCIAS (1885-1932)' 26/11/2020 92 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados Biblioteca Depositária: UFGD.

KLIEN, MARLY CANDIDA MONTEIRO. AMY WINEHOUSE: DO BRILHO E FASCÍNIO AO ESTRANHAMENTO E OPACIDADE' 26/07/2020 70 f. Mestrado em PSICANÁLISE, SAÚDE E SOCIEDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Veiga de Almeida.

PAVAN, FERNANDA CRISTINA. A MÚSICA DE LILLIAN FUCHS PARA VIOLA DE ARCO NO ENFRENTAMENTO DE HEGEMONIAS' 06/12/2020 150 f. Mestrado em ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT.

DISSERTAÇÕES – 2021

GARCIA, NICOLE MANZONI. A TRAJETÓRIA DA COMPOSITORA LYCIA DE BIASE BIDART (1910-1991)' 26/08/2021 undefined f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.

GOMES, PRISCILA MATOS FERREIRA. NORDESTE NA SALA DE CONCERTO: Interações entre compositora e cointérprete na produção de três arranjos para piano e violoncelo' 05/08/2021 undefined f. Mestrado em Música Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined.

PACHECO, ANA LAURA FURTADO. ELAS COMPÕEM, ELAS CANTAM: UMA PESQUISA SOBRE A AUTORIA FEMININA DE SAMBA' 10/06/2021 160 f. Mestrado em LETRAS: ESTUDOS LITERÁRIOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Repositório Institucional UFJF.

DISSERTAÇÕES – 2022

OLIVEIRA, THAIS NASCIMENTO. REFLEXÕES SOBRE MÚSICA E GÊNERO NA UNIVERSIDADE A PARTIR DE LEVANTAMENTO E ANÁLISE MUSICAL FEMINISTA DE OBRAS DE MULHERES COMpositoras PARA VIOLÃO' 28/03/2022 190 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO

GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: LUME Repositório Digital - Biblioteca Instituto de Artes.

DISSERTAÇÕES – 2023

SANTOS, BIANCA APARECIDA SILVA. O TROMPETE E O FEMININO NO BRASIL: atuação profissional, obras de compositoras brasileiras para trompete e piano e estratégias de estudo para solução de problemas' 27/02/2023 undefined f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As dissertações foram desenvolvidas em, pelo menos, 26 (vinte e seis) Instituições de Ensino Superior (IES)¹² e a partir de 13 áreas de conhecimento diferentes. A seguir, um quadro com as áreas de conhecimento:

Quadro 15 – Área de conhecimento dos estudos

ÁREA	QUANTIDADE DE ESTUDOS
Mestrado em Música	18
Mestrado em Letras	7
Mestrado em História	2
Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.	2
Mestrado em Ciências Da Religião	2
Mestrado em Educação	1
Mestrado em Psicologia	1
Mestrado em Crítica Cultural	1
Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos	1
Mestrado em Ciências Humanas	1
Mestrado em Psicanálise	1
Mestrado em Estudo de Cultura Contemporânea	1
Mestrado em Comunicação Social	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

É possível verificar que a maioria dos estudos foram desenvolvidos em cursos de Pós-graduação em Música (46,15%), seguido dos cursos de Pós-graduação em Letras, representando (17,95%). A área de conhecimento do estudo indica o enfoque da pesquisa, assim, a maioria dos estudos relacionados a compositoras, fazem relação com questões musicais mais técnicas, como performance,

¹² A lista com todas as IES que desenvolveram estudos sobre compositoras em dissertações de mestrado está disponível no apêndice B.

interpretação, obra pianística, análise estilística e improvisação, exatamente pelo fato das pesquisas, em sua maioria, estarem vinculadas a Programas de Mestrado em Música. Além da abordagem técnica, muitas pesquisas desenvolvidas a partir do mestrado em Música abordam temas como narrativa feminina, biografias, trajetória de artistas e levantamento de obras criadas por compositoras.

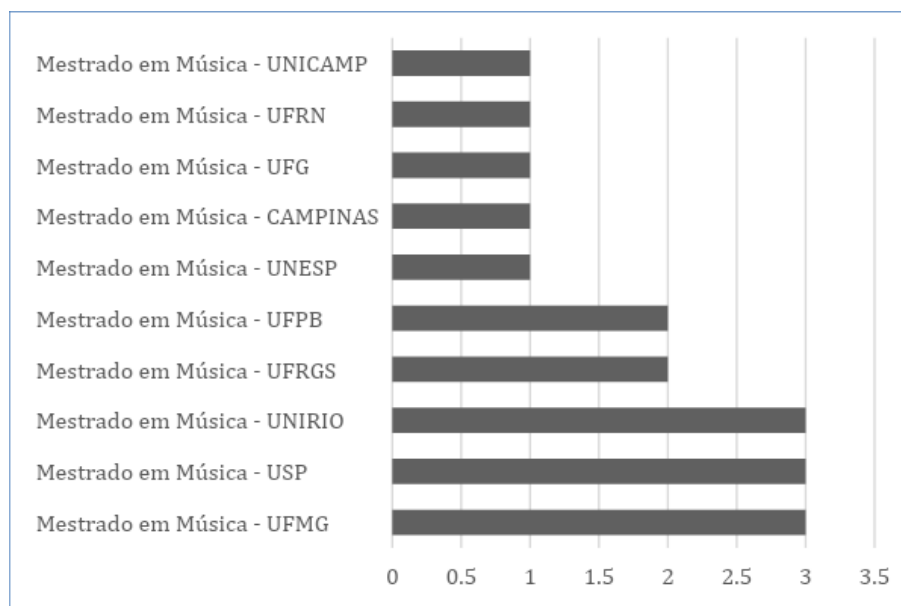
Outro dado importante, refere-se às pesquisas desenvolvidas pelos programas de Pós-Graduação em Letras. Foi possível perceber que estas dissertações, deram prioridade para estudo de compositoras letristas, nestes casos, o foco das análises não era a área musical, mas sim, as letras e poemas apresentados em diferentes composições. Deste modo, muitos estudos voltaram-se para temas como discursos do universo feminino em canções, obras poéticas de compositoras e tradução de autoria feminina.

As áreas interdisciplinares trouxeram temas como: identidade social, resistência contra violência a mulheres, fortalecimento da produção musical feminina, trajetória artística, empoderamento da religião afro-brasileira, práticas musicais de mulheres compositoras, intelectualidade negro-feminina e transgressão e resistência feminina. Vale destacar que a dissertação desenvolvida por Andréia Fey, a partir do PPGE de Educação, abordou sobre: *Musicistas mulheres e sua inclusão em práticas de arte no Ensino Fundamental*, e foi a única que viabilizou maior relação entre o tema compositoras com o contexto escolar.

Considerando que grande parte dos estudos (18 no total) se concentraram em Programas de Pós-Graduação em Música, busquei conhecer as Instituições provenientes de cada estudo. A seguir, apresento um gráfico representando a área do mestrado em Música por IES¹³:

GRÁFICO 10 – Mestrado em Música por IES

¹³ A lista com todas as áreas de conhecimento por IES em que foram desenvolvidas dissertações de mestrado sobre compositoras estão disponíveis no anexo.

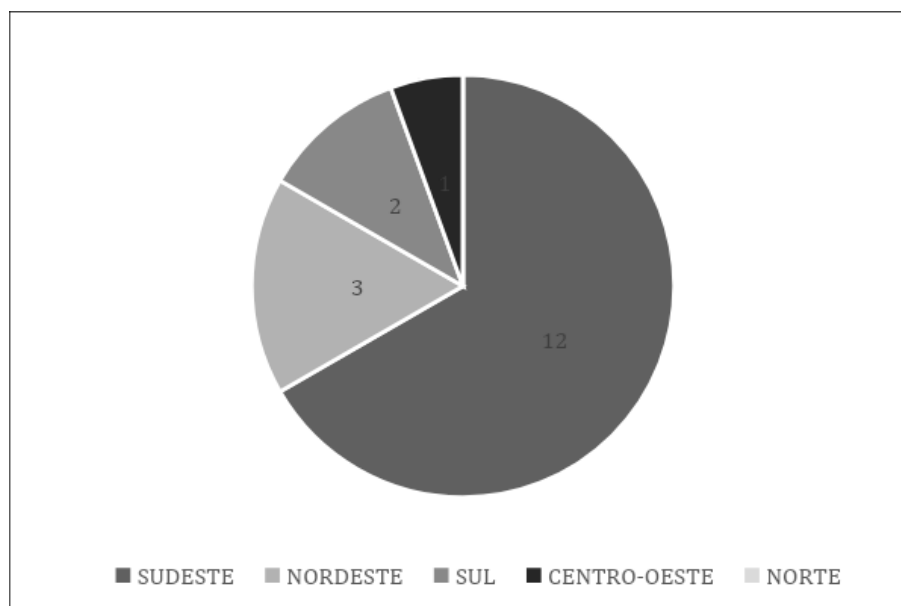


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir do gráfico, é possível verificar que a maioria dos estudos estão vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Música da UFMG, USP e UNIRIO, com 3 estudos desenvolvidos em cada Instituição, seguido pela UFRGS e UFPB, com 2 estudos por IES. Os dados apresentados confirmam a escassez de estudos sobre compositoras no Brasil, sobretudo em cursos de Pós-Graduação em Música. Dezoito pesquisas de mestrado em 10 anos é um número pouco expressivo e mostra o quanto educadores (as) e músicos/musicistas precisam olhar um pouco mais para as obras musicais produzidas por mulheres.

A seguir, os estudos sobre compositoras desenvolvidos em cursos de Mestrado em Música por região:

GRÁFICO 11 –Dissertações de mestrado em Música sobre compositoras por região

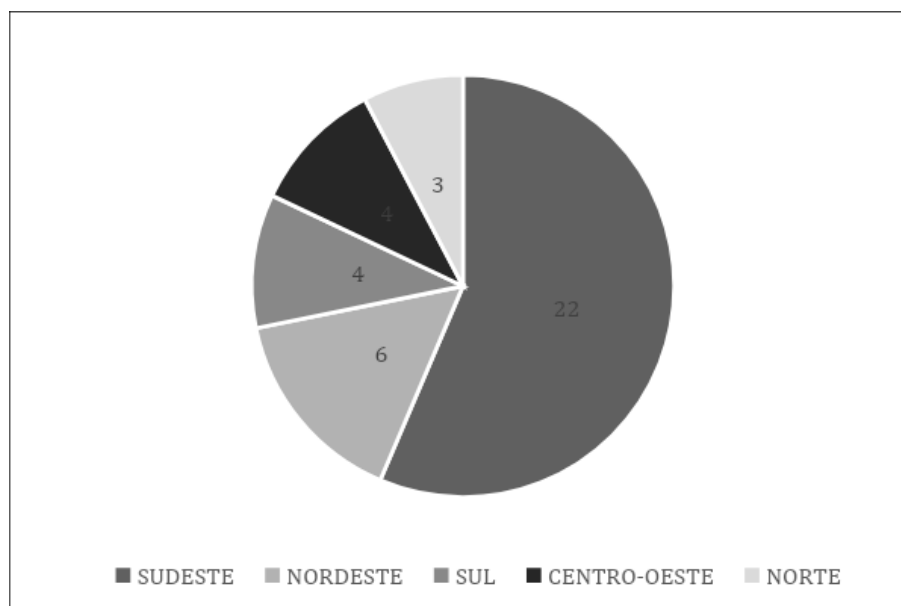


Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O Sudeste concentra 66,67% de estudos sobre o tema, desenvolvidos em Mestrado em Música nos últimos dez anos, seguido da região Nordeste (16,67%), Sul (11,11%), Centro-Oeste (5,56%) e Norte (sem estudos na área temática). A análise do gráfico acima permite a visualização do número de estudos realizados, bem como o impacto do somatório das publicações realizadas por IES na representação do tema por região.

A seguir, os estudos sobre compositoras desenvolvidos em todas as áreas de conhecimento:

GRÁFICO 12 – Estudo sobre compositoras desenvolvidos por região



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O gráfico 14 mostra que, nos últimos 10 anos, os estudos desenvolvidos precisamente na área de Música tiveram maior concentração no Sudeste do país. Considerando todas as áreas de estudo, o gráfico 15 mostra que a região Sudeste continua liderando o número de pesquisas e, por outro lado, diferente dos estudos específicos em Música, apresentam 3 (três) pesquisas desenvolvidas na região Norte. Além de conhecer a distribuição de estudos no Brasil, a análise por região mostra que muitas são as compositoras que precisam ser representadas em diferentes lugares do país, sobretudo, as que representam a cultura popular de cada lugar. No **Sudeste**, por exemplo, destacam-se compositoras como Angela Ro Ro, Angela Maria, Carmina Juarez, Baby Consuelo e Carmem Miranda; no **Nordeste**: Alcione, Amelinha, Elba Ramalho; Gal Costa e Maria Bethânia; no **Sul**: Alice Luiz, Anna Toledo, Elis Regina; no **Centro-oeste** destacam-se as artistas: Adriana Capparelli, Alzira Espíndola, Juci Ibanez e; no **Norte**: Eliana Printes, Fafá de Belém, Leila Pinheiro, Márcia Siqueira (MPB.net, 2023). Esses são alguns exemplos de compositoras que poderiam ser tema de estudos acadêmicos.

A seguir, um quadro com as 12 teses de doutorado sobre compositoras:

Quadro 16 – Teses de doutorado sobre compositoras

TESES – 2013
MOREIRA, NUBIA REGINA. A presença das compositoras no samba carioca: um estudo da trajetória de Teresa Cristina' 18/06/2013 133 f. Doutorado em SOCIOLOGIA
TESES – 2014

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE / UnB.
SILVA, ELIANA MARIA DE ALMEIDA MONTEIRO DA. Beatriz Balzi e o piano da América Latina: a música erudita deste continente analisada a partir das gravações da pianista na série de CDs Compositores Latino-Americanos' 23/03/2014 354 f. Doutorado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da ECA-USP.
TESES – 2015
Não foram encontradas teses publicadas no ano de 2015.
TESES – 2016
Não foram encontradas teses publicadas no ano de 2016.
TESES – 2017
Não foram encontradas teses publicadas no ano de 2017.
TESES – 2018
LYRA, ELIZABETH RIZZI. Música, retórica e leitura: a mulher na MPB e a constituição do ethos feminino' 18/09/2018 150 f. Doutorado em LÍNGUA PORTUGUESA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP MONTE ALEGRE.
TESES – 2019
PRADO, BRUNA QUEIROZ. Para gritar o céu: o canto como desobediência feminina da cultura dos homens' 25/02/2019 126 f. Doutorado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp.
SILVA, MARIELSON DE CARVALHO BISPO DA. O ATLÂNTICO NEGRO DE ANGÉLIQUE KIDJO: MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE EM UMA TRILOGIA MUSICAL AFRO-DIASPÓRICA' 14/03/2019 undefined f. Doutorado em LITERATURA E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária.
CARNEIRO, ANNI DE NOVAIS. SAÚDE, ARTIVISMOS E PEDAGOGIA FEMINISTA: A FEMINÁRIA MUSICAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA' 18/09/2019 337 f. Doutorado em ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFBA.
KIENEN, João Gustavo. A Amazônia e diálogos pianísticos em Lindalva Cruz, Tatá Level e Arnaldo Rebello. 2019. 151 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
TESES – 2020
MELO, CHRISTINA FUSCALDO DE SOUZA. Cantautoras: Um ensaio sobre sete mulheres e sua importância na música popular brasileira' 07/10/2020 206 f. Doutorado em LITERATURA, CULTURA E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Puc Rio.
SOUZA, DIONE COLARES DE. A PRESENÇA DA MULHER NA MÚSICA DO PARÁ: O TEXTO NA CANÇÃO DE AUTORIA FEMININA, DA BELLE ÉPOQUE ATÉ A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX' 24/08/2020 undefined f. Doutorado em LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária.
TESES – 2021
Não foram encontradas teses publicadas no ano de 2021.

TESES – 2022
ROCHA, ALINE MARA DE ALMEIDA. A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DA MULHER NAS CANÇÕES DE AUTORIA FEMININA: uma análise semiolinguística dos imaginários sociodiscursivos na MPB (1970-2020) ' 21/12/2022 184 f. Doutorado em ESTUDOS DE LINGUAGENS Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Campus I CEFET-MG.
RODRIGUES, MARIA NATALIA MATIAS. MULHERES NEGRAS COMpositoras NA CENA CULTURAL DE ALAGOAS: modos de resistência através da música' 30/08/2022 191 f. Doutorado em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.
PAULA, PATRICIA AMORIM DE. Tramas do apagamento: notas sobre a formação e a atuação profissional de musicistas no Rio de Janeiro oitocentista' 15/12/2022 288 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL CESAR LATTES [BCCL] .
TESES – 2023
Não foram encontradas teses publicadas no ano de 2023.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As teses foram desenvolvidas em, pelo menos, 10 (dez) Instituições de Ensino Superior (IES) e a partir de 12 áreas de conhecimento diferentes. A seguir um quadro com as áreas de conhecimento e IES correspondentes:

Quadro 17 – Áreas de conhecimento das teses por IES

ÁREA/IES	IES	QUANTITATIVO DE ESTUDOS
Doutorado em Música	USP	1
Doutorado em Música	Unicamp	1
Doutorado em Sociologia	UNB	1
Doutorado em Língua Portuguesa	Puc São Paulo	1
Doutorado em Literatura E Cultura	UFBA	1
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo	UFBA	1
Doutorado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade	Puc Rio	1
Doutorado em Letras	UFPA	1
Doutorado em Estudos De Linguagens	CEFET/MG	1
Doutorado em Psicologia	UFPE	1
Doutorado em Educação	Unicamp	1
Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia	UFAM	1

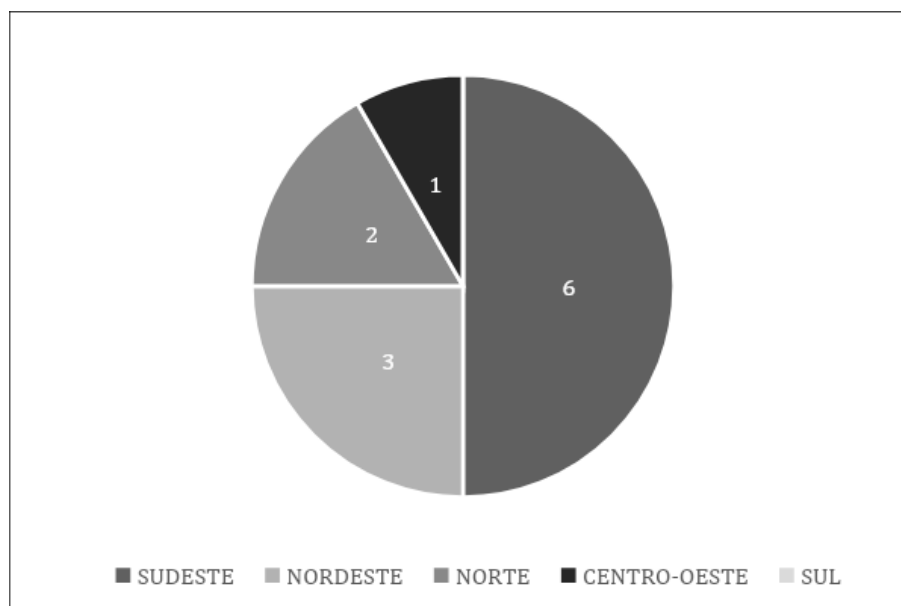
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O quadro mostra, primeiramente, que poucas foram as teses envolvendo compositoras na última década e que em relação a área de estudo, não há uma área de concentração predominante. A área específica da Música (2 estudos) é representada pelos Programas de Doutorado em Música da USP e da Unicamp, em relação às Instituições de Ensino Superior; a Universidade Federal da Bahia (UFBA) aparece com dois estudos, realizados a partir de dois PPGs distintos, assim como a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Os dados mostram que o número de teses na área de Música é muito pequeno se comparado ao número de dissertações de mestrado, contudo, é preciso levar em consideração que esse resultado pode se dar pelo fato de que o número de Programas de Doutorado em Música é menor, se comparado aos Programas de Mestrado em Música.

O tema em debate é desenvolvido a partir de diferentes óticas, variando de acordo com a área específica do Doutorado. As teses desenvolvidas na área de Música abordam os temas: composição latino-americana, a partir da análise musical gravada por Beatriz Balzi e o canto da desobediência feminina da cultura dos homens. As demais teses desenvolvidas a partir de áreas interdisciplinares tratam sobre: análise de trajetória, leitura sobre a mulher em canções da MPB, ancestralidade musical afro-diaspórica, feminaria musical, mulheres na música popular brasileira, texto na canção de autoria feminina, mulheres negras compositoras e atuação profissional de musicistas.

A seguir, o quantitativo de teses por região:

GRÁFICO 13 –Teses sobre compositoras por região



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Assim, como os estudos ao nível de mestrado, a região Sudeste lidera o número de pesquisas de Doutorado, representando metade dos estudos na área (50%), seguido da região Nordeste (25%), representada pelas Instituições UFBA e UFPE; da região Norte (16,67%), representadas pelas IES e UFPA; da região Centro-Oeste (8,33%), representada pela UNB e; finalmente, a região Sul que não apresenta estudos na área.

A seguir apresento o conteúdo, objeto de estudo, problemas investigados e principais resultados encontrados em algumas pesquisas sobre compositoras que foram mapeados no Branco de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de conhecer os saberes oriundos da produção musical de mulheres afrodescendentes, os destaques dados às compositoras até o momento e se esses estudos têm alguma relação com a área de Educação.

4.2 Protagonismo, trajetórias e saberes musicais de compositoras em teses e dissertações da CAPES

Tendo em vista que o Catálogo da CAPES apresentou uma diversidade de temas e análises sobre as compositoras, foi necessário eleger critérios específicos para seleção das teses e dissertações que seriam analisadas de forma mais detalhada. E, considerando que este estudo objetiva analisar possibilidades de incorporação dos saberes musicais afro-maranhenses nas práticas educativas de

professores (as) da Educação Básica ao Ensino Superior, incluindo a pós-graduação, foi preciso analisar estudos mais direcionados a essa temática. Assim, analisei o resumo das dissertações e busquei selecionar apenas dissertações e teses que fizessem abordagem sobre o protagonismo de compositoras, trajetórias de vida, saberes musicais, relações raciais, cultura popular e educação.

Desse modo, para o estudo da questão, das 39 dissertações e 12 teses que foram desenvolvidas entre os períodos de 2013 a 2023, foram analisadas 8 dissertações e 4 teses de doutorado. A seguir, uma breve apresentação do conteúdo presente nas pesquisas:

4.2.1 Dissertações de mestrado sobre compositoras

MOITEIRO, Rita de Cássia. **Compositoras brasileiras e o processo de criação musical: uma análise aplicada à musicologia de gênero**. 2015, 151 f. Dissertação. (Mestrado em Música). Universidade de São Paulo, 2015.

O presente estudo tem como objetivo “demonstrar como se estabeleceram as relações de gênero nos processos de criação musical ao longo da história, e a oposição das mulheres compositoras em relação à dominação masculina” (p. 6). Faz contextualizações históricas sobre a mulher na sociedade, retrata sobre a exclusão de mulheres em orquestras do século XIX, e traz nomes de compositoras brasileiras como Chiquinha Gonzaga, Dinorá de Carvalho, Eunice Katunda, Helza Camêu como exemplo de mulheres que se destacaram na área musical, porém tiveram seu processo de criação invisibilizado. Por fim, a autora destaca que “todas elas utilizaram seus conhecimentos, em diversas áreas, como na música, visando manifestar seus ideais, e contradizendo aquilo que fora preestabelecido em suas vidas privadas” (p.56).

AMARAL, Mayara. **A MULHER COMPOSITORA E O VIOLÃO DA DÉCADA DE 1970: vertentes analíticas e contextualização histórico-estilística**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

O presente estudo tem como objetivo “analisar e apresentar um breve relato biográfico e a obra de compositoras brasileiras compostas na década de 1970” (p. 8), a fim de visibilizar obras pouco executadas e contribuir com a ampliação do repertório violonístico no Brasil, bem como apresentar a história de compositoras pouco evidenciadas. A autora apresenta e contextualiza a vertente analítica das obras das compositoras Lina Pires de Campos, Adelaide Pereira da Silva, Eunice Katunda, Esther Scliar e Maria Helena da Costa, destacando que 3 (três) compositoras criam composições a partir de uma vertente nacionalista e 2 (duas) a partir de composições de vanguarda. Por fim, a autora acredita que a “análise destas obras e investigação das suas biografias [...] revela que a participação da mulher neste cenário foi substancial e, portanto, pode ocupar melhor espaço no repertório nacional” (112).

LACERDA, Luisa Damaceno de. **MEMÓRIAS COMPOSTAS**: narrativas de cantoras-compositoras no Rio de Janeiro. (2017). Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Além de pesquisadora, a autora desta dissertação também é cantora e violonista. Partindo de estudos e reflexões sobre a invisibilidade da mulher ao longo da história, passou a analisar que em suas apresentações musicais, nunca apresentou músicas do repertório feminino e partindo desta ausência, desenvolveu o estudo sobre mulheres compositoras no Rio de Janeiro, a fim de valorizar suas histórias de vida a partir de narrativas e levantar reflexões sobre a presença da mulher no cenário musical contemporâneo. Os dados da pesquisa mostram que as redes sociais acabam sendo o principal meio de divulgação do trabalho das compositoras que não contam com a grande mídia e patrocinadores e confirmam que ainda existem sequelas do silenciamento histórico das mulheres compositoras.

COSTA, ALEXANDRA MARTINS. **“Palavra Preta”, “Som das Binha” e “Sonora” – espaços de mobilização e fortalecimento da produção musical de mulheres de Salvador**’. 2019, 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2019.

O referido estudo “analisa de que forma iniciativas coletivas como ‘Palavra Preta: Mostra de autoras negras’, ‘Som das Binha’ e ‘Sonora – Encontro Internacional de Compositoras’ se constituem como espaços de mobilização e fortalecimento de uma cena musical formada e organizada por compositoras da cidade de Salvador, Bahia” (p. 7). A autora analisa a narrativa das compositoras Luedji Luna, Zinha Franco, Aline Lobo e Ana Luisa e verifica que ambas, sentem preconceito dentro do campo musical por serem mulheres. A autora acredita que “a necessidade de visibilizar o trabalho de musicistas e compositoras é uma forma de chamar atenção sobre a produção autoral realizada por mulheres”. A autora destaca ainda que a Universidade Federal da Bahia, por meio do grupo de estudos Feminaria Musical desenvolve um plano de trabalho intitulado *O som das compositoras de Salvador: da experiência etnográfica*, objetiva realizar um mapeamento das compositoras da cidade e que até o ano de 2016 já havia registrado 132 nomes de compositoras em Salvador, desmistificando o discurso de que não existem compositoras atuantes na área musical. Por fim, a autora menciona que as iniciativas supracitadas são espaços de divulgação de produções femininas e que muitas são as mulheres que produzem e arranjam suas próprias músicas, mas que ainda possuem pouco reconhecimento em espaços culturais de legitimação musical.

NUNES, PAULO VICTOR SANTOS GOETZE. **COMPOSIÇÃO, INOVAÇÃO E A FORÇA DE UMA MULHER NO CARNAVAL DE SALVADOR**: Um estudo sobre a trajetória e produção artística de Daniela Mercury. 2019, 178 f. Dissertação (Mestrado em ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2019.

Na referida pesquisa, o autor faz uma análise da produção artística de Daniela Mercury, buscando apresentar reflexões sobre temas como preconceito e sofrimento das minorias, a partir das temáticas abordadas na discografia da cantora, apontando a influência de Daniela Mercury na construção da diversidade cultural do Estado da Bahia. A principal motivação do autor para o estudo se deu a partir de uma fala da cantora em 2013 em um show, onde ela mencionou que “mesmo as cantoras mais

conhecidas na cena musical como intérpretes, frequentemente não tinham as canções de sua autoria atribuídas a elas” (p. 11).

Um questionamento muito mencionado pelo autor se refere ao fato de que facilmente as mulheres são reconhecidas como musas e intérpretes, contudo, ainda existe pouco reconhecimento enquanto mulheres compositoras no palco e na história da música brasileira. Em suas análises, o autor verificou que as letras das canções apresentam conteúdos diversos, como família, religião, cultura brasileira, liberdade de expressão, diversidade cultural e de gênero. O presente estudo mostra que cantoras renomadas são, além de intérpretes, são construtoras de conhecimento e de histórias.

FEY, ANDREIA SCHACH. MUSICISTAS MULHERES E SUA INCLUSÃO EM PRÁTICAS DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL. 2020, 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava, 2019.

O presente estudo teve como objetivo “verificar se os repertórios priorizam obras produzidas por artistas homens, acarretando a baixa representatividade de mulheres artistas” a partir da análise de nomes mencionados por gênero nos quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º ano) dos livros didáticos de Arte do Ensino Fundamental – Por toda parte. O resultado do estudo mostra que em todos os capítulos, há predominância de nomes masculinos. Uma análise quantitativa realizada pela autora mostra que a coleção por toda parte do 6º ano, apresenta 104 (73,2%) nomes masculinos e 16 (11,3%) nomes femininos; do 7º ano apresenta 164 (76,3%) nomes masculinos e 42 (19,5%) nomes femininos; do 8º ano apresenta 164 (85,9%) nomes masculinos e nomes femininos 22 (11,5%) e o material didático da coleção por toda parte do 9º ano apresenta 145 (72,1%) nomes masculinos e 40 (19,9%) nomes femininos.

A autora realizou uma análise de menções por linguagens e verificou que “a linguagem da música, apesar de ter 303 nomes, a maior quantidade de menções entre as linguagens, é a que apresenta menor representatividade de mulheres, com 40 nomes (13,2%) citados” (p. 97). Por fim, a autora menciona que a coleção analisada proporciona maior visibilidade ao repertório masculino na história da arte e constata que existe uma ausência significativa de menções relacionadas a artistas

mulheres, havendo a necessidade de ampliação de repertório de compositoras e musicistas em materiais didáticos.

BENTO, MONA MARES LOPES DA COSTA. **CHIQUINHA GONZAGA: TRANSGRESSÃO, EMANCIPAÇÃO E FORMAS DE RESISTÊNCIAS (1885-1932)**. 2020, 92 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados, 2020.

O referido estudo trata de uma dissertação desenvolvida no mestrado em História, assim não faz análise de obras musicais, mas retrata a história da compositora pioneira Chiquinha Gonzaga. A pesquisa tem como objetivo “analisar a imagem construída acerca do nome de Chiquinha Gonzaga, bem como a maneira pela qual os/as biógrafos/as descrevem aspectos de sua vida de forma linear, recheada de conquistas e, muitas vezes, sem uma reflexão crítica e analítica, para contar a sua história” (p. 92). O autor analisa, através de seu estudo, que muitos biógrafos mencionam suas conquistas sem dar ênfase em reflexões críticas e analíticas, retratando a trajetória de transgressão que a fez alcançar o êxito. Por fim, o autor menciona que “a quantidade de composições e partituras demonstra sua árdua luta para conseguir conquistar e permanecer, até sua morte, nesses espaços. O quão difícil é para as mulheres serem respeitadas e valorizadas como profissionais, por seus trabalhos” (p. 89).

GARCIA, NICOLE MANZONI. **A TRAJETÓRIA DA COMPOSITORA LYCIA DE BIASE BIDART (1910-1991)**, 2021 undefined f. Dissertação (Mestrado em MÚSICA) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2021.

O presente estudo objetiva apresentar a trajetória pessoal e musical da pianista e compositora Lúcia de Biase Bidart a partir do conceito de trajetória de Pierre Bourdieu. Partindo da omissão acadêmica de artistas mulheres no decorrer da história, a autora busca apresentar uma produção sobre a trajetória da artista, aspectos musicais e influências da compositora, além de considerações de seus familiares a respeito de suas composições. Por fim, a autora destaca que “Lúcia de Biase Bidart foi uma compositora com alta produção, bem aceita por seus pares na

época, mas que possui poucos estudos acadêmicos a seu respeito.” Assim, o estudo realizado buscou diminuir essa ausência na literatura acadêmica e proporcionou maior visibilidade à artista.

4.2.2 Teses de doutorado sobre compositoras

MOREIRA, NUBIA REGINA. **A presença das compositoras no samba carioca: um estudo da trajetória de Teresa Cristina.** 2013, 133 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2013.

O presente estudo tem como objetivo “investigar o processo que conformou a formação de uma geração de sambistas cariocas nos anos de 1990, tomando como objeto o estudo das trajetórias de profissionalização de compositoras no campo do samba, espaço majoritariamente masculino” (p. 7). Assim, a autora apresenta dados sobre a representação da mulher compositora na música popular brasileira, bem como o samba feminino representado por sambistas como Yvonne Lara e Leci Brandão, até chegar à trajetória de Teresa Cristina no samba, herdeira das artistas anteriores. A autora faz uma relação com a categoria raça e aborda os estereótipos empregados sobre a mulher negra compositora, todavia menciona que, apesar dos estereótipos, “muitas são as mulheres negras que mesmo reféns desse estigma procuram buscar novos espaços e posições, inclusive na música popular brasileira e, especificamente no samba” (p. 124).

PRADO, BRUNA QUEIROZ. **Para gritar o céu: o canto como desobediência feminina da cultura dos homens.** 2019 126 f. Tese. (Doutorado em Música) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2019.

O presente estudo tem como objetivo analisar três espetáculos de música popular brasileira, são eles: “Rosa dos ventos, o show encantado (1971), de Maria Bethânia; Falso brilhante (1975), de Elis Regina e A mulher do fim do mundo (2015), de Elza Soares” (p.9), a fim de analisar relações profissionais, o processo de desenvolvimento dos espetáculos, bem como a relação entre o público com os espetáculos, além da perspectiva da própria autora. Entre os resultados, a

pesquisadora verifica que em todas as apresentações existem transgressões por parte das compositoras, seja na interpretação, seja no enfrentamento de violências morais e sexuais encontradas ao longo do caminho.

SILVA, MARIELSON DE CARVALHO BISPO DA. **O ATLÂNTICO NEGRO DE ANGÉLIQUE KIDJO: MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE EM UMA TRILOGIA MUSICAL AFRO-DIASPÓRICA**. 2019. Tese (Doutorado em literatura e cultura) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2019.

O presente estudo “analisa a trajetória artística, ativista e intelectual da cantora e compositora Angélique Kidjo (1960, Uidá, Benim), [...] cujas referências simbólicas e materiais de tradição fon e iorubá se relacionam com as diásporas africanas” (p. 6). Em sua pesquisa, o autor apresenta a trajetória e os álbuns produzidos pela artista, faz análise de letras de suas canções e menciona que “a língua é um registro de vozes dispersas, mas que através dos signos em rotação se atualizam à medida que algum som ecoa memórias, narrativas e poéticas” (p. 137). O autor verifica, ainda a partir da análise das letras, que a autora apresenta saberes históricos que relacionam-se com sua identidade, abordando “palavras-chave que dizem respeito à sua própria condição de mulher, mãe, negra e africana” (p. 174).

RODRIGUES, MARIA NATALIA MATIAS. **MULHERES NEGRAS COMpositoras NA CENA CULTURAL DE ALAGOAS: modos de resistência através da música**. 2022 191 f. Tese (Doutorado em psicologia) – Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife, 2022.

Partindo da ausência de registros sobre compositoras negras, a autora objetiva com sua pesquisa “entender as experiências de resistência de mulheres negras compositoras alagoanas através da produção musical” (p. 11), bem como verificar interseções em relação à música produzida por estas mulheres, além de analisar as estratégias de combate às desigualdades de gênero e raça em cada experiência a partir de uma relação entre arte, música e psicologia. Em seus resultados, a pesquisadora sinaliza que ambas as compositoras nasceram no interior de Alagoas, trabalham como artistas independentes e que, muitas vezes, realizam seus trabalhos com recursos próprios. Algumas artistas veem a música

como forma de compartilhar sentimentos, ambas cantam temas sobre resistência negra, sentem dificuldades em desenvolver um trabalho autoral e não conseguem se manter exclusivamente através da arte. A respeito da dificuldade em se manter por meio da arte, a autora menciona que “as mulheres negras que conseguem realmente viver exclusivamente da música são exceções e precisaram romper com muitas barreiras sócias” (p. 150).

Além das interseções, a autora apresenta saberes que podem ser apreendidos com a música de mulheres negras. Entre estes saberes, estão a: dificuldade em ser mulher negra, mulheres artistas da cultura popular, autocuidado e a força da mulher negra. Por fim, a autora menciona que as composições representam uma forma de propagar a voz feminina como forma de resistência contra a opressão sofrida pelas mulheres.

4.2.3 Considerações sobre as dissertações de mestrado e teses de doutorado

As 12 (doze) pesquisas brevemente apresentadas, mostram estudos sobre compositoras a partir de diferentes perspectivas. Entre as temáticas abordadas, destaco: 1- a invisibilidade da criação composicional de mulheres e exclusão de instrumentistas em orquestras; 2- visibilidade de obras de compositoras pouco executadas; 3- construção de narrativas sobre compositoras; 4- reflexões sobre a presença da mulher no cenário musical contemporâneo; 5- importância de espaços culturais para o fortalecimento musical de mulheres; 6- reconhecimento de mulheres compositoras no palco e na história da música brasileira; 7- representação de compositoras em materiais didáticos; 8- análise de biografia; 9- a mulher compositora na música popular; 10 – mulheres compositoras transgressoras; 11- canções como representação de saberes históricos e; 12- resistência de mulheres negras a partir da produção musical.

Os estudos apresentados em dissertações de mestrado foram desenvolvidos através de Programas de Pós-graduação (PPG) de diversas áreas: Música, História, Educação e Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres e Gênero. As pesquisas desenvolvidas por meio de PPGs em Música, abordam sobre análise de obras musicais femininas e também sobre a história da mulher na música, a partir de contextualizações sociais. O estudo desenvolvido por Moiteiro (2015), por exemplo, mostra que as compositoras por ela estudada, se apropriaram da música como

forma de manifestar seus ideais e se opor a realidade que foi preestabelecida a elas, Amaral (2017) apresenta obras para violão de compositoras brasileiras pouco executadas no repertório violonístico, Luisa (2017), apresenta narrativas de compositoras contemporâneas do Rio de Janeiro, a fim divulgar o trabalho de mulheres que, na maioria das vezes não tem apoio da mídia e nem de patrocinadores e Garcia (2021) apresenta a trajetória da compositora Lygia de Biase Bidart, destacando suas características e influências musicais.

Já os dois estudos desenvolvidos a partir do mestrado Interdisciplinar sobre Mulheres e Gênero fazem conexão entre trajetória, identidade e espaços culturais. A pesquisa desenvolvida por Nunes (2019) faz análise de produção artística da cantora e compositora Daniela Mercury e enfatiza sua importância para a construção da identidade do estado da Bahia; o estudo desenvolvido por Costa (2019) analisa como os espaços culturais de Salvador promovem iniciativas para valorização e fortalecimento de compositoras da cidade.

A única dissertação desenvolvida através de um Programa de Pós-Graduação em Educação foi a pesquisa desenvolvida por Andrea Fey sobre *Musicistas mulheres e sua inclusão em práticas de arte no Ensino Fundamental*. Em um de seus objetivos, a autora propôs-se a analisar em livros didáticos de Arte, a incidência de menções sobre compositoras, e constatou que do 6º ao 9º ano, o nome de compositores aparece mais do que o de compositoras, assim foi o único estudo que mencionou a importância de pesquisas sobre compositoras no contexto escolar como forma não só de apresentar os saberes artísticos, mas também como um meio de diminuir a desigualdade de gênero.

Já o estudo realizado por meio do PPG em História focou na história de Chiquinha Gonzaga, a partir de análise de biografias, enfatizando a real história da compositora e apresentando-a como uma artista que precisou se emancipar para conquistar reconhecimento enquanto compositora.

Os estudos apresentados em teses de doutorado foram desenvolvidos através de Programas de Pós-graduação em Música, Sociologia, Literatura e Cultura e Psicologia. Moreira (2013), através da pesquisa desenvolvida no doutorado em Sociologia, investiga o processo de formação de sambistas cariocas, apresentando nomes de compositoras negras que venceram estereótipos e conquistaram lugar na música brasileira. Queiroz (2019), em sua pesquisa de doutorado em Música analisa a atuação de compositoras e relações profissionais em espetáculos de música, Silva

(2019) em seu estudo de doutorado em Literatura e Cultura, faz uma relação entre raça e gênero ao apresentar a trajetória e produção musical da compositora africana Angélique Kidjo e ao destacar que as canções da artista retratam saberes históricos que correspondem a sua identidade africana.

Na pesquisa de doutorado em Psicologia, desenvolvido por Rodrigues (2022), o autor apresenta narrativas sobre compositoras negras de Alagoas e destaca que essas mulheres retratam em suas canções saberes como resistência e força da mulher negra.

Os estudos mostram que muitos (as) pesquisadores (as) têm buscado caracterizar a trajetória e obras de compositoras, contudo, se comparado ao quantitativo de estudos sobre compositores, a mulher ainda continua em situação de invisibilidade. Desta vez, estamos falando de estudos realizados no século XXI, então não existem justificativas de que não existem mulheres compositoras, pois elas existem e são muitas. Talvez a justificativa para a ausência de estudos esteja na falta de conscientização sobre esta necessidade.

O estado da arte nos mostra ainda que apenas um estudo faz conexão com o contexto educacional e raro ou inexistente são os que relacionam as categorias, compositora, raça e educação, buscando localizar saberes locais oriundos de compositoras afrodescendentes.

Neste sentido, a mulher continua em lugar de invisibilidade, especificamente, no que se refere a mulher compositora brasileira, tendo pouco alcance ou nenhum no processo de escolarização que poderia ampliar seu papel na formação social e educacional do país por meio da música. Na seção seguinte, proponho conhecermos a trajetória de mulheres afrodescendentes que atuaram/atuam na produção musical maranhense, evidenciando, por meio de narrativas, os saberes musicais oriundos de suas produções e sua relação com o ensino da música afro-brasileira a fim de chegarmos nas possibilidades de práticas educativas com saberes musicais afro-maranhenses.

5 AS VOZES DE COMpositoras AFRODESCENDENTES NO MARANHÃO

O estudo sobre a produção de saberes musicais mapeou produções de compositoras brasileiras e refletiu sobre a descolonização da educação musical, buscando as contribuições e reconhecimento de mulheres compositoras, a partir dos saberes locais com ênfase em composições antirracistas e afrocentradas de mulheres maranhenses.

Nesse sentido, quem são as compositoras afrodescendentes do Maranhão e que saberes produzem? Qual a relação desses saberes com o ensino de educação musical? Esses saberes/conhecimentos podem ser abordados na escola, visando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como estabelece a Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008? O que é possível aprender com as vozes das compositoras afro-maranhenses?

A música maranhense teve grande influência da cultura europeia, indígena e africana. Sobre as influências culturais, Lemos (2012, p. 3), em seu estudo sobre a História da Música no Maranhão, destaca que, da cultura europeia, a música maranhense foi influenciada pelas “modinhas, serenatas e danças de salão (valsas, minuetos, gavotas); da cultura africana por cânticos, toadas, batuques, tambores; e da Indígena por canções”. Lemos (2012) destaca que, no Maranhão colonial, predominava a música sacra com caráter litúrgico, presente nas missas; a música de característica religiosa, realizada por meio de ladainhas, hinos e novenas como forma de devoção; além da música profana, canções instrumentais, sem qualquer vínculo cristão.

Lemos (2014) aponta ainda que, durante o Maranhão Republicano, a música popular brasileira passa a se instalar a partir dos meios de comunicação. Sobre esse contexto, Santos (2012) apresenta em seu estudo que, neste mesmo período, os programas de rádio e o advento da televisão foram de grande importância para difundir as influências da música maranhense. Lemos (2017, p. 3) ressalta que a música popular maranhense passa a se destacar “a partir da década de 1970, com o uso de elementos musicais das tradições folclóricas do Maranhão”. No que se refere a música africana, destaca-se a “valorização e exploração turística dos folguedos¹⁴” (Lemos, 2012, p. 3).

¹⁴ Os folguedos representam festas de caráter popular

Santos (2012, p. 29), em sua dissertação de mestrado, argumenta que “até os anos 60 em São Luís, não havia de forma direta a manifestação de elementos da cultura popular na música maranhense” e traz um questionamento relevante em seu estudo: “se é a partir dos anos 70, com as experiências laborarteanas, que surge a tal Música Popular Maranhense, cabe indagar: e antes do Laborarte¹⁵ e da Música Popular Maranhense, que música se praticava e se ouvia no Maranhão, além da “grande música¹⁶”? (Almeida, 2012, p. 28-29).

Almeida (2012) também afirma que, antes da consagrada música maranhense, destaca-se a expressividade do artista João do Vale (1934 - 1996) que “cantava os temas do sertão nordestino, mas através de gêneros e ritmos musicais já difundidos e incorporados nacionalmente, como o baião, o xote, e o samba, dentre outros” (Almeida, 2012, p. 34). Além de João do Vale, Almeida (2012) destaca Chico Maranhão como um dos grandes importantes nomes da música maranhense na década de 60: “seguramente Chico Maranhão foi o artista que, junto aos laborarteanos, melhor compreendeu, naquele momento, as transformações estéticas, culturais e políticas que se davam no país e no Maranhão” (Almeida, 2012).

Sobre a contribuição do Chico Maranhão, vale destacar que ele era filho da professora de música Camélia Viveiros e foi com ela que iniciou seus estudos musicais ainda menino (Almeida, 2012, p. 34). Sobre sua mãe, Camélia Branca Costa de Viveiros (1906–1970), vale ressaltar que ela foi

professora de jardim-de-infância, fundadora de escolas públicas nos municípios maranhenses de Matões, Bacabal, Guimarães e Vitória de Mearim. Sua presença nesses municípios foi em decorrência das transferências do marido, que era coletor e fiscal de rendas. A formação artística e cultural das crianças foi sua grande preocupação, instalando em sua residência um palco para os ensaios (Motta, 2008).

Sobre o cantor e compositor Chico Maranhão, Silva (2017) argumenta que não se ouvia rádio na casa de Chico Maranhão e que “a música ouvida era tocada por sua mãe, D. Camélia, que ao piano tocava, basicamente, chorinhos e marchas de Chiquinha Gonzaga” (Silva, 2017).

¹⁵ Laboratório de Expressões artísticas criado na década de 70 para estudar e melhor compreender a estética da cultura propriamente maranhense.

¹⁶ Música erudita europeia.

Sobre o Laborarte (Laboratório de Expressões Artísticas), Lemos (2014), destaca importantes movimentos desenvolvidos pelo laboratório na época que contribuíram diretamente na solidificação da Música Popular Maranhense (MPM):

Proposta de criação estética com base no folclore maranhense; Características semelhantes ao nacionalismo folclorista brasileiro; Na música, a criação da sigla MPM: “Música Popular Maranhense”; tendência em ser definida como a produção “nativa” e “legítima” do povo maranhense, justificando assim ser tratada com “prioridade”; aproximação com as políticas culturais folcloristas do Estado, vigentes a partir da década de 1970 (Lemos, 2014).

Lemos (2014) ressalta o disco *Bandeira de aço* como um dos marcos iniciais da MPM, uma vez que o álbum “baseia-se no mesmo princípio do nacionalismo folclorista de Villa-Lobos, Lorenzo Fernandez, entre outros, fazendo uso de elementos sonoros das tradições “folclóricas” (Lemos, 2017, p. 69). O álbum foi lançado em 1978 e conta com 9 músicas que ganharam grande notoriedade no Brasil e no estado do Maranhão, são elas: Boi de Catirina (3:03 min); De Cajari pra capital (2:36 min); Engenho de flores (3:09 min); Dente de Ouro (4:31 min); Boi da Lua (3:41 min); Eulália (4:18 min); Catirina (5:17 min); Flor do mal (3:47 min) e; *Bandeira de aço* (3:16 min). As canções são interpretadas pelo cantor Papete e as faixas são assinadas por compositores como Josias Sobrinho, César Teixeira, Ronaldo Mota e Sérgio Habibe (SECMA, 2022).

Algumas considerações apresentadas por Lemos (2017) tratam sobre o fato de, atualmente, as rádios incentivarem músicos independentes, sobretudo, maranhenses, veiculando somente artistas já consagrados no mercado artístico. Neste sentido, algumas reflexões merecem ser feitas: com que frequência as rádios do Maranhão divulgam trabalhos musicais de artistas maranhenses? É possível escutar o reggae de Célia Sampaio, o Cacuriá de Dona Teté e o samba de Patativa?

Esta poderia ser uma questão continuando e aprofundando as reflexões realizadas neste estudo. Certamente a reflexão é também válida para reconhecer os saberes locais, o valor da cultura maranhense para o povo maranhense e para a preservação das identidades culturais que nasceram da diversidade de povos e estão sempre em constante transformação.

Além disso, é imprescindível (re) pensar onde estão as mulheres compositoras afro-maranhenses, dado que os estudos apontam a centralidade masculina nas composições e, como argumenta Motta (2008), já que a memória é

seletiva, precisamos resgatá-la da exclusão! A seguir, as compositoras afrodescendentes do Maranhão.

5.1 Célia Sampaio

A cantora e compositora Célia Sampaio¹⁷, nasceu no dia 30 de março de 1964 na cidade de São Luís do Maranhão, é conhecida como a dama do reggae e ao longo de sua carreira participou de grupos musicais como Banda Afro Akomabu e Banda Guetos. Além de cantora e compositora, a artista também é técnica em enfermagem e desenvolve trabalhos na área de corte e costura voltados ao estilo africano.

Célia Sampaio cresceu no bairro da Liberdade em contato com grandes manifestações culturais do estado. O bairro da Liberdade, faz parte do quilombo Urbano Liberdade, juntamente com os bairros da Camboa e Fé em Deus e é considerado um dos maiores quilombos urbanos do Brasil. A origem do bairro se dá no final do século XIX e início do século XX, impulsionado pelo processo de industrialização, bem como pela implantação de fábricas que, conseqüentemente, proporcionaram a migração de pessoas do interior do estado para a cidade de São Luís.

Silva e Guedes (2020, p. 1) mencionam que “esses bairros são formados por pessoas predominantemente negras, tendo como seus primeiros fundadores, oriundos de quilombos rurais dos municípios de Pinheiro, São Bento, Viana, Itapecuru dentre outros”. Atualmente, o bairro reúne grupos de grande valor cultural que representam a cultura afro-brasileira a partir de manifestações como Tambor de Crioula, Tambor de Mina, Bumba-meu-Boi, Reggae e Cacuriá.

Sobre o bairro da Liberdade, Célia Sampaio conta: “eu nasci e me criei ali, na área da Liberdade, em contato diariamente com o tambor de crioula de seu Leonardo, o tambor de crioula de seu Apolônio, o boi da floresta, que era tudo ali, ligado, as radiolas de reggae, as festas de samba”. Seu envolvimento diário com as manifestações que compõem a cultura do estado influenciaram diretamente na construção de sua identidade e contribuíram na formação da cantora que, mais tarde, tornar-se-ia a conceituada dama do reggae maranhense.

¹⁷ A narrativa construída tem como base a entrevista concedida pela cantora Célia Sampaio no dia 12 de janeiro de 2023, na cidade de São Luís do Maranhão.

Além das influências relacionadas ao seu convívio cultural, a cantora e compositora obteve também influências diretas de sua educação básica. Célia Sampaio concluiu o ensino médio no Centro de Ensino Gonçalves Dias, onde realizou de forma concomitante o curso técnico em enfermagem. Nesta mesma escola, ela participou de um projeto chamado Pró Arte, assim, pela manhã Célia realizava o ensino médio e no contra turno, participava do Pro Arte, que oferecia aulas de dança (horário de 16 às 18h) e artes visuais (horário de 18 às 20h), no qual estudava desenho e pintura em tela.

A cantora considera que as atividades artísticas realizadas na escola por meio do projeto abriram uma porta para suas atividades culturais, juntamente a sua formação dita informal (no bairro). Nas aulas de dança, Célia Sampaio fazia dança moderna, jazz e contemporânea, aprendizado que a levou a ministrar aulas de dança em escolas posteriormente, assim que ela finalizou o ensino médio.

Nas horas vagas, sob influência de sua mãe, Célia Sampaio aprendia sobre corte e costura, conhecimento que ela utilizou tempos depois para representar a cultura africana, quando passou a trabalhar com costura de batas e turbantes. Célia conta: “depois virei costureira do pessoal do movimento negro que queriam mudar as suas roupas, que queriam vestir bata, que queriam usar boina de crochê, que queriam usar coisas que se identificasse com a cultura negra” (Sampaio, 2023, informação oral).

Em 2010 Célia Sampaio fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi aprovada no curso de Ciências Naturais, em São Bernardo-MA, mas não se adaptou à área da graduação e decidiu não dar continuidade ao estudo. Posteriormente, foi aprovada no curso de Linguagens e Códigos, na cidade de São Bernardo MA, contudo não tinha como se manter financeiramente no curso, pois era necessário deslocamento constante até a cidade.

Célia solicitou transferência para a cidade de São Luís e optou por fazer o curso de Artes Visuais, pois como ela tinha interesse em cursar moda (que não era oferecido em IES em São Luís), acreditou que seria a graduação com relação mais próxima, porém, ao iniciar os estudos, viu que não era aquilo que ela esperava e evadiu-se.

Logo em seguida, Célia fez um curso técnico de produção de moda, porém o curso tinha manutenção elevada e não conseguiu dar continuidade. Célia relatou: “atualmente sou amiga da dona do curso e sempre que tem desdobramento na área

racial ela me chama pra levar os turbantes pra participar e contribuir com as oficinas” (Sampaio, 2023, informação oral).

Célia Sampaio tem muitos talentos, muitas experiências e se destaca em todas elas, todavia seu maior reconhecimento foi obtido por representar a cultura do Estado por meio de interpretações e composições de reggae. Ao perguntar a Célia de onde veio o amor pelo reggae, ela disse que tudo foi acontecendo de forma natural, a vida a direcionou de alguma forma:

Ainda no período da adolescência, eu estudava no bairro de Fátima e a maioria dos meus contemporâneos moravam em periferias, bairro de Fátima, Liberdade, São Francisco, Ivar Saldanha, Alemanha, Jordoá, Sacavém. Então meus amigos da escola eram da turma da periferia e sempre tinha alguém que gostava de reggae (Sampaio, 2023, informação oral).

Célia gostava de ir para festas de reggae com suas amigas, desde o período da escola. Em entrevista, ela diz: “tenho minhas amigas do bairro que nós íamos pra (sic) festa e nossa festa era reggae, bumba boi, pois, geralmente as festas de reggae aconteciam dentro da cultura popular” (Sampaio, 2023, informação oral). Esse contato com os clubes de reggae, certamente influenciaram o gosto musical, bem como o amor pelo ritmo e melodia que vieram da Jamaica e que mais tarde fariam parte de sua vida profissional. Assim, a inserção de Célia Sampaio na área musical se deu por meio de uma construção histórica, social e cultural, aconteceu no seu percurso de vida.

Sobre o início da carreira, Célia Sampaio conta que se descobriu cantora dentro do Bloco Afro Akomabu, do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN). O CCN é uma instituição que representa o movimento negro no Estado do Maranhão, fundado em 19 de setembro de 1979. O Akomabu é um bloco de rua que surgiu em 1984 para preservar a identidade da cultura afro-brasileira e afro-maranhense, “a palavra Akomabu, em língua FON significa que ‘a cultura não deve morrer’” (Akomabu, 2013). A cada ano, o bloco sai às ruas abordando temas voltados para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a fim de preservar e divulgar esta cultura no estado.

Sobre sua participação no Bloco Afro Akomabu, Célia destaca: “foi um grande aprendizado pra mim porque muitas das coisas que a gente cantava nessas músicas eu também estava aprendendo naquele momento porque eram coisas que eu não ouvia na escola do meu professor de história” (Sampaio, 2023, informação oral). As

músicas do bloco, além de serem ritmadas por instrumentos musicais africanos, como atabaque, agogô e afoxé, abordam em suas melodias a história de luta do povo negro e apresentam grandes nomes e representantes do movimento negro do Brasil e do mundo.

Assim, as composições e interpretações realizadas por Célia, seguem essa perspectiva: “os temas que geralmente eu me disponho a cantar são nessa linha. Muitas histórias do povo negro cantada através da música” (Sampaio, 2023, informação oral). **A cantora e compositora ver a música como uma forma educativa de apresentar a história e a cultura do povo negro, histórias que geralmente não são contadas nos livros didáticos.**

Lembro dos anos 80 na Bahia, em Salvador o bloco Ilê-Alyê saía a cada ano com um tema da África, apresentando países como Angola, Senegal, Gana, Etiópia. Se eu quiser conhecer um pouco da história de África através da música eu vou no Ilê-Alyê que lá estão contando as histórias de reis e rainhas – quem foi fulano, quem foi ciclano (Sampaio, 2023, informação oral).

A artista relembra sua passagem pela Bahia e conta que assim como o Akomabu, outros blocos afros como o Ilê-Alyê, contam a história do povo negro como uma forma de representar nossas raízes e nossos ancestrais. Sobre seu ingresso no Centro de Cultura Negra do Maranhão, a cantora conta que tudo se iniciou quando um dia, por acaso ela viu o grupo cantando, tocando instrumentos de percussão e dançando de forma contagiante nas ruas da Madre Deus.

Encontro um bando de negros juntos e aquilo me tomou. E eu digo: meu Deus que bando de negro é esse tocando? vestindo aquelas roupas, aqueles pano amarrado, tocando tambor com uma faixa e gritando: Éeéh Bob Marley, Éeéh Jimmy Cliff! E cantavam: “Que bloco é esse? Eu quero saber, é o mundo negro que viemos mostrar pra você. Outra que eles cantavam: Eu vou pegar minha viola, eu sou negro cantador, o negro canta, dança e rola na senzala do senhor, dança aí nego nagô” (Emissão de sons representando o ritmo da canção). Aí me apaixonei, aí lá eu encontro dois amigos que já me arranjam um pano, já me amarrou, já entrei no negócio. Aí entrei no bloco e até hoje (Sampaio, 2023, informação oral).

Célia Sampaio já tinha a cultura afrodescendente enraizada em sua vida e ao ver o bloco Afro Akomabu na rua se sentiu representada. **O bloco Afro Akomabu, por meio do Centro de Cultura Negra do Maranhão viabiliza a comunidade a possibilidade de conhecer sobre a história e cultura do povo negro, conhecimentos que até então eram pouco disseminados na escola.** Vale ressaltar que essa ausência fez, inclusive, com que o Movimento Negro do Brasil

lutasse em prol da Lei 10. 639/2003, a fim de garantir o ensino de História e cultura Afro-brasileira nos currículos.

Sobre a ausência da representatividade da cultura Afro, Asante (2019) destaca que os afrocentristas consideram que o eurocentrismo tornou-se uma espécie de visão etnocêntrica a partir do momento que passou a ocupar espaços na dança, no teatro e na música de forma universalizada, sobretudo ao elevar a cultura europeia e discriminar as demais, “por exemplo, dizer música clássica, teatro ou dança é geralmente uma referência à música, teatro ou dança europeus” (Asante, 2016, p. 9). Deste modo, é possível afirmar que Célia Sampaio viu no grupo um lugar de acolhimento da história africana e afro-brasileira, pois lá ela passou a conhecer mais sobre a cultura Afrodescendente.

O CCN, como um espaço educativo, realiza reuniões e aulas para que os integrantes possam conhecer mais sobre a história do povo negro e, conseqüentemente, reconheçam sua identidade. Célia Sampaio, assim que conheceu o grupo, passou a participar das atividades que eram promovidas pelo CCN. Durante a entrevista, ela destacou que as reuniões eram conduzidas pela professora e ativista Mundinha Araújo, uma das fundadoras do CCN e representante e percussora do movimento negro no estado do Maranhão (Agenda Maranhão, 2023) e que nos encontros ela disponibilizava textos com diferentes temas para que os integrantes pudessem conhecer sobre a história do povo negro no Brasil e no mundo. Célia destaca: “graças a Deus eu tive uma bela escola dentro de Centro de Cultura Negra do Maranhão para conhecer minhas histórias, pra conhecer as leis, a lei do ventre livre, a lei do sexagenário, a lei áurea pra quem foi importante” (Sampaio, 2023, informação oral).

O CCN foi muito importante para o início da carreira de Célia Sampaio que ao integrar o grupo teve a professora, ativista e cantora Mundinha Araújo como principal referência. Célia conta que o sobrinho de Mundinha certa vez disse: “Mundinha é o alicerce de muita gente e que os demais são tijolinhos”, assim Célia se considera parte desta construção de resistência e luta: “eu sou uma artista que faz parte desses tijolinhos, desse alicerce” (Sampaio, 2023, informação oral).

A seguir, uma composição de Célia Sampaio e Heridan Guterres, em homenagem a Mundinha Araújo:

Dama Black

Aê Mundinha Araújo minha madrinha
 Aê ela é filha de Iansã
 Aê ela me ensinou a gostar da raça
 A gostar da minha cor, a gostar da raça.
 Vem de Olorum. Um grito Ecoou
 Quem chamou foi Negro Cosme
 Mundinha Araújo chegou (2x).

É a dama black power, não se curva pra ninguém
 Carrega em sua cabeça o valor que o negro tem
 Ela é a negra mina, vem do berço ancestral
 Lutar contra a intolerância, vem mostrar seu ideal.

Ela faz minha cabeça, mexe com meu coração
 Ela é mulher de luta, ela faz evolução
 Organização do negro pra se empoderar
 Lá vem Mundinha Araújo, ela vem nos ensinar
 Que através da educação é que se luta irmão
 Que através da educação é que se muda irmão.

A canção faz parte da coletânea crioula, onde a poesia é ritmada por tambores e agogôs e é apresentada em alguns trechos no ritmo de samba. A composição mostra o quanto Mundinha Araújo foi importante para que Célia viesse a reconhecer seu valor na sociedade, afinal, foi ela que a *ensinou a gostar da sua raça*, foi ela quem *ensinou a gostar da sua cor*. A canção pode ser utilizada em sala de aula para apresentar a importante representação de Mundinha Araújo no Movimento Negro Maranhense.

Então, foi a partir do CCN e dos ensinamentos de Mundinha Araújo que Célia Sampaio passou a se reeducar em relação aos conhecimentos relacionados a cultura afro: “eu fui me reeducar, nessa questão da negritude, me reconhecer, conhecer minha história pra eu poder aceitar minha negritude” (Sampaio, 2023, informação oral). O termo *reeducar* usado por Célia Sampaio mostra que a educação obtida até então não apresentava os valores necessários para que ela viesse se reconhecer como mulher negra, assim, reeducar-se significa conhecer o outro lado de sua própria história, o outro lado de suas raízes, conscientizar-se e descolonizar-se.

Além das reuniões e do bloco Afro Akomabu, Célia Sampaio que já tinha experiências na área da dança, passou a integrar o grupo Abanjá, grupo que “nasceu em 1985 a partir do desejo de algumas pessoas que já faziam parte do

Bloco Akomabu de preservar e valorizar a cultura africana por meio da dança afro” (CCN, 2020).

O grupo, além das aulas de dança afro, também promove oficinas e seminários envolvendo cultura afro. Célia foi aluna deste grupo e, posteriormente, passou a ser coreógrafa. Neste mesmo período (1986), dançou também no Boi Barrica, companhia formada por artistas da cidade a fim de apresentar a diversidade de ritmos e danças da cultura popular maranhense.

Ainda no CCN, Célia Sampaio integra a bateria do bloco Afro Akomabu, tocando o instrumento musical agogô. A compositora relata que ela foi a primeira mulher a tocar agogô no bloco Afro Akomabu, chegando a participar do compacto disco gravando o agogô, atividade que por muito tempo foi considerada uma atribuição masculina.

Como vimos na seção 2, a história da música não visibiliza mulheres compositoras nem mesmo instrumentistas. No século XIX as mulheres burguesas, por exemplo, aparecem no cenário musical exercendo apenas atividades ditas femininas, como estudo de canto e piano voltado para apresentações privadas, festividades e reuniões familiares (Valle, 2020).

Mariane Borges Valle, percussionista brasileira, levantou alguns questionamentos que a fizeram desenvolver um estudo voltado para a representatividade de mulheres na percussão. Entre seus questionamentos, ela indaga: por que nossa presença em grupos artístico-musicais é motivo de espanto? Só quem já participou de uma banda ou grupo musical, sabe o quanto ver uma mulher instrumentista parece algo raro e se tratando de uma mulher percussionista, mais raro ainda.

Esse e outros questionamentos a fizeram escrever um artigo intitulado “Ensino de Percussão para Mulheres: reflexões sobre gênero e música”, no qual ela aborda sobre a invisibilidade da mulher percussionista. De acordo com Valle (2020), é difícil encontrar mulheres tocando instrumentos de percussão, seja em concertos ou manifestações populares, “existe uma crença de que é necessário usar força para tocá-los e, por isso, são instrumentos mais adequados aos homens” (Valle, 2020, p. 8).

A autora destaca os tambores do Divino Espírito Santo de São Luís do Maranhão, como exemplo de participação feminina, uma vez que nesta festividade são as mulheres, sobretudo idosas e negras, que comandam o ritual litúrgico (Valle,

2020). É possível constatar que Célia Sampaio é um exemplo de representatividade e pioneirismo, uma vez que não é recorrente encontrar uma mulher na área musical, sobretudo na área percussiva.

Ainda sobre sua passagem pelo CCN, Célia conta que o centro é formado por departamentos e, ao integrar o grupo, foi inserida no departamento cultural porque era essa sua principal habilidade. A partir de seu ingresso no CCN ela participou do grupo de mulheres Mãe Andresa.

O Grupo Mãe Andresa é o grupo de mulheres negras mais antigo do Estado, tendo surgido no contexto do período de redemocratização do país, em 1986, o que já enuncia sua importância para os movimentos de mulheres negras no Estado e no país como um todo, uma vez que foi o grupo que fundou esses movimentos no Maranhão, trabalhando de forma articulada com outros Estados do país (Matos, 2017, p.23).

Matos (2017, p. 24) destaca, a partir de relatos de participantes, que o grupo de Mulheres Mãe Andresa foi de fundamental importância no âmbito nacional, uma vez que a partir das reuniões, essas mulheres debatiam sobre pautas específicas voltadas às mulheres negras do estado do Maranhão. Célia Sampaio conta que foram as mulheres do grupo Mãe Andresa que a incentivaram a cantar. Assim, Célia Sampaio torna-se a primeira mulher a cantar na ala de canto do bloco Afro Akomabu, que até então era composto somente por homens.

Célia destaca em entrevista: “eu sempre digo: eu tenho uma sina comigo que é quebrar paradigmas onde só tem homem. Eu cheguei no Akomabu e fui a primeira mulher a tocar agogô, na banda Guetos eu era a única mulher” (Sampaio, 2023, informação oral). Sim! Célia é referência de mulher negra, assim como Chiquinha Gonzaga, Mundinha Araújo, Djamila Ribeiro, Lélia Gonzalez e tantas outras mulheres negras que vieram ao mundo com um propósito: continuar um legado ancestral de vozes da resistência. Assim, Célia quebra paradigmas, chega, canta, encanta, conta, reconta e educa por meio de sua arte.

Dentro desse contexto, Célia Sampaio vira intérprete de canções que tratam da história do povo negro, temas voltados para a área social, mulheres e crianças. Os interesses por essas temáticas se dão pelo fato de ela ter se reconhecido como cantora dentro de um movimento social.

Assim, a carreira de Célia Sampaio foi se construindo, ela conta que *tudo foi orgânico, natural, as coisas foram acontecendo*, sem uma formação específica. A artista menciona que após iniciar a carreira chegou a participar de alguns Workshops

de canto, obteve algumas orientações de professores de música para exercitar, aprender técnicas para melhorar afinação, saber como subir ou descer um tom e executar músicas de ouvido e que as aulas de música que ela teve acesso foram realizadas para seu aperfeiçoamento como cantora, contudo, nunca havia participado de formação acadêmica musical antes do início de sua carreira.

Outro marco importante na carreira de Célia Sampaio foi sua participação na banda Guetos. Sobre a formação da banda, ela conta que o grupo surge com alguns integrantes do CCN, quando Iguarajara que era um percussionista e mestre da bateria do Akomabu, teve a ideia de montar uma banda pra tocar e divulgar todos os estilos musicais com origem afrodescendente, como jazz, samba, blues, afoxé, tambor de crioula, entre outros, porém o reggae foi o estilo que teve maior destaque e caracterizou a banda.

O nome guetos faz referência a todos que moram na periferia e a sociedade pobre do Brasil e do mundo. Além de Célia, o grupo foi composto por músicos como Paulinho Akomabu e Tadeu de Obatalá, ambos integrantes do bloco Afro Akomabu e compondo o instrumental, tinham os guitarristas Candido, Belo além de Abel Moura no baixo. A banda atuou por 5 anos e fez sucesso na cidade de São Luís entre os anos de 1993 e 1998. Mais uma vez é possível verificar o protagonismo de Célia Sampaio como única mulher integrando a banda de reggae.

Figura 1 – Célia Sampaio em show com a Banda Guetos



Fonte: Murilo Santos (2013)¹⁸

Desde então, Célia passou a fazer parte de vários projetos envolvendo música maranhense, dentre eles a cantora relembra sua participação com a cantora Sílvia Cantanhede (1958-2018) e Claudio Pinheiro no projeto Música Popular de Cara Nova, promovido pela Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão.

Em 1998, com desejo de se ver cantando sozinha e fazer outras músicas com mais autonomia, Célia decidiu fazer carreira solo, embora a integração em um grupo musical tenha o seu lado positivo, não lhe permitiria total liberdade criativa, visto que o artista deve considerar as criações em grupo.

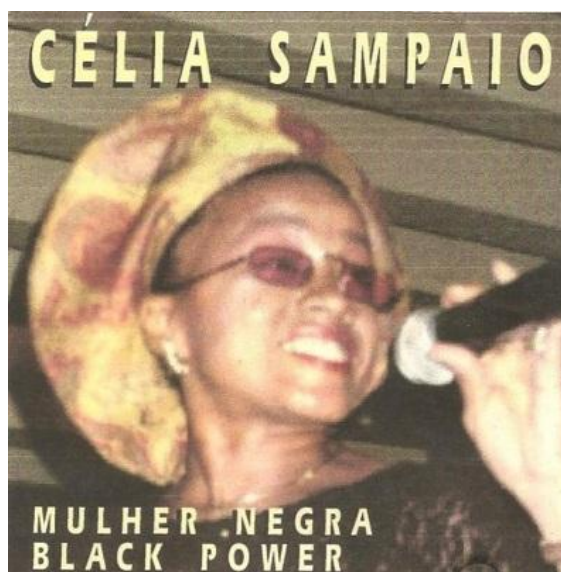
Ao sair da banda Guetos, iniciou sua carreira solo e gravou seu primeiro disco. A cantora relembra que, neste período, já era funcionária pública, mas para realizar a gravação precisou realizar um empréstimo no valor de R\$500,00 (quinhentos reais) na época. Célia contou com o apoio e produção do já falecido Gerson da Conceição, renomado baixista que era amigo de Célia e dos demais integrantes da banda Guetos.

Sob direção de Gerson da Conceição, Célia Sampaio gravou duas músicas: *Mulher negra*, composição feita em parceria com o cantor e compositor Tadeu de Obatalá, e já cantada na banda guetos, porém nunca gravada; também regravou a música *Black Power*, composta por Paulinho Akomabu.

Figura 2 – Capa do Single¹⁹ de Célia Sampaio com as músicas mulher negra e black power

¹⁸ A imagem foi capturada do vídeo produzido por Murilo Santos do show da banda Guetos, realizado no Parque do Bom Menino – São Luís, em meados de 1990. O vídeo foi divulgado por Murilo Santos em seu canal no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=adzSDec-dsQ>

¹⁹ Formato de divulgação musical com poucas faixas.



Fonte: Célia Sampaio (2022)²⁰

A seguir, a letra da música *Mulher Negra*, gravada em seu primeiro single:

Mulher Negra

Mulher Negra, oh mulher negra,
Fomos arrancadas a força do seio da mãe África
Até hoje nossa dor ainda se faz ouvir
Que saudade mãe África, longe de ti
Eu te amo mãe África (2X)

Nos jogaram nas sarjetas, favelas sem educação
A mercê dessa babilônia que não quer nossa
união
Jah, oh Jah! Jah, oh Jah!

Somos importantes, inteligentes, não resta
dúvidas sim
Fizemos parte de toda construção deste país
E não temos o respeito que merecemos
Mas pouco a pouco vamos conquistando, vamos
vivendo
Oh Jah, Jah, Jah, Jah, Jah.

Jah proteja-nos, Jah proteja
Jah proteja-nos, larararara (2x).

A música *Mulher Negra* pode ser apresentada em sala de aula para tratar especificamente sobre as lutas da mulher negra na história da humanidade, as consequências causadas pela escravidão e a falta de oportunidades nos âmbitos

²⁰ Site de Célia Sampaio disponível em: <https://celiasampaiobasico.weebly.com/discografia.html>

educacionais e profissionais. A canção apresenta a melodia ritmada pela bateria, traz em seus versos o sentimento que esta mulher sente na pele, de modo visceral, as dores causadas pelo etnocentrismo que supervalorizou a cultura europeia e minimizou a cultura africana.

“Fomos arrancadas do seio de mãe África”, retrata todo o processo de escravidão e representa todos aqueles que foram sequestrados e retirados de seu território para servir involuntariamente e sob condições desumanas aos projetos de colonizadores. *“Até hoje nossa dor ainda se faz ouvir”*, mostra a ferida colonial, os danos causados pela escravidão, hoje convertidos em discriminação, racismo, poucas oportunidades de emprego, invisibilidade em áreas de poder, invisibilidade cultural, entre outros (a lista é grande).

“Nos jogaram nas sarjetas, favelas sem educação”, foi assim que a população negra foi tratada por muitos anos, sem acesso ao estudo, sem oportunidade de emprego, sem reconhecimento de sua história. *“Somos importantes, inteligentes, não resta dúvidas sim”*, mas com a sua capacidade intelectual questionada precisa não só exercer suas funções e cargos, mas exercer com maestria para convencer as pessoas sobre sua competência.

Ao dizer *“fizemos parte de toda construção deste país”*, a compositora visibiliza o povo negro como parte da história do Brasil. É como se ela questionasse: Por que discriminar um povo que ajudou a construir este lugar? Por que não se fala sobre essas contribuições nos livros? Por que tanto apagamento?

“E não temos o respeito que merecemos”, apesar de tudo que aconteceu! Trabalhamos em lavouras, nossa mão de obra foi explorada para desenvolver setores econômicos na produção de açúcar, café, gado, ouro, entre tantas outras áreas. As mulheres escravizadas, por exemplo, foram submetidas a “jornadas excessivas de trabalho, objetificação, recorrentes violações dos seus corpos, impedimento da maternidade, dos afetos, da religiosidade” (Amoras; Costa; Araújo, 2022, p. 22).

“Mas pouco a pouco vamos conquistando, vamos vivendo” mostra que as oportunidades que deveriam ser iguais a todos, precisam ser conquistadas por meio de lutas, por meio de estudos e de muita movimentação negra. Jurema Werneck (2010), mostra que as mulheres lutam por direitos desde o período colonial e mesmo após abolição da escravatura, estas lutas continuaram, entretanto, assumiu outras pautas necessárias para emancipação do direito dessas mulheres, “com o fim da

escravidão e do regime colonial, a luta das mulheres assumiu outras frentes, voltadas para a garantia de participação de negras e negros na sociedade brasileira em condições de equidade (Werneck, 2010, p. 15). A luta é constante.

O lamento “Oh Jah, Jah, Jah, Jah, Jah” soa como um pedido de proteção a Deus. Jah é o nome de origem Hebraica e significa Deus. O termo Jah faz parte de uma expressão específica utilizada a partir do movimento rastafári. Esse movimento foi desenvolvido pelo ativista Marcus Garvey (1887-1940) e trata-se de um movimento sociopolítico e cultural que buscava fortalecer a luta pela liberdade e direitos, além da unificação do povo negro (Presta, 2015).

“*A mercê dessa babilônia que não quer nossa união*”, “pelo termo babilônia, por exemplo, os Rastas referenciam todas as formas de sistemas opressores e corruptos que visam a escravização do ser humano” (Presta, p. 201, 2015), assim Célia, ao utilizar o termo, refere-se a todo sistema que busca manter o preconceito e a desigualdade racial. Presta (2015, p. 201) menciona ainda que “a utilização desse termo também tem fundamento bíblico, mais uma vez remetendo à história antiga, quando os hebreus viveram como escravos na antiga babilônia”. A música pode ser utilizada em sala de aula uma vez que apresenta saberes valiosos sobre a cultura negra e sobre a história de luta vivida pelos povos afrodescendentes.

Após o lançamento deste single, outro acontecimento marca a trajetória da cantora. Em 1999, Célia Sampaio participou de uma seleção para cantar no Serviço Social do Comércio (SESC), SESC Pompeia, por meio do projeto nacional Nordeste, que tinha como objetivo selecionar um artista renomado e outro que ainda estava construindo carreira.

Nessa época Célia estava na Europa, quando recebeu a ligação de sua mãe com a notícia de que seu projeto havia sido aprovado e que ela havia sido convocada para fazer a abertura do show de Rita Ribeiro (que hoje é Rita Benneditto), no SESC Pompeia, em São Paulo. Célia Sampaio retorna para São Luís, entra em contato com Gerson Conceição para que ele pudesse organizar um grupo de base para lhe acompanhar.

A formação do grupo tinha 4 integrantes, incluindo Célia, pois ela só poderia levar três músicos. Na ocasião, Gerson Conceição convida o guitarrista Edinho Bastos e o baterista George Gomes para acompanhar, juntamente com o próprio Gerson que tocava o baixo. Assim, a cantora e compositora representou o Maranhão no SESC Pompeia, juntamente com a Companhia Barrica e a cantora

Rita Ribeiro. Célia cantou as músicas Mulher negra, Black power, Negro nagô e Que bloco é esse?.

A maior parte do trabalho fonográfico de Célia foi ao lado dos músicos Gerson da Conceição e Edinho Bastos. Após a apresentação no SESC Pompeia, Gerson da Conceição foi morar em São Paulo e quem passou a acompanhar o trabalho de Célia Sampaio foi o guitarrista Edinho Bastos, com quem trabalhou por mais de 20 anos.

“Esse show foi importante para a divulgação de sua carreira, com ele ganhou visibilidade diante de outros artistas da música brasileira, como: Virginia Rodrigues, Mestre Ambrósio, Leci Brandão, Chico César e Nação Zumbi” (Célia Sampaio, 2014). A seguir, alguns trechos das letras das músicas interpretadas por Célia Sampaio no SESC Pompeia:

Black Power

Que som, que som, que som
Bate dentro do meu coração
Que tom, que tom, que tom
Sai da boca daquele negão

A energia vital do teu corpo
É sempre viva a vontade de lutar
Os caminhos de quem quer se libertar
Oh Jah, oh Jah, oh Jah Jah.

Negra Nagô

A negra bonita me levou
No salão de reggae pra dançar
Ela é nagô, Yorubá (3x)

Veio da África, vim da Jamaica
Veio da África pro Maranhão (2x).

Que bloco é esse?

Que bloco é esse?
Eu quero saber
É o mundo negro que viemos mostrar pra você
(2x)

Somos crioulo doido, somos bem legal
Temos cabelo duro, somos black power (2x)
Branco se você soubesse o valor que preto tem
Tu tomavas banho de pinche e ficava preto
também.

É possível constatar que o conteúdo de todas as canções interpretadas aborda a história do povo negro e traz mensagens que buscam sensibilizar a população sobre o valor cultural, intelectual e artístico do afrodescendente.

O reggae maranhense, sobretudo o reggae produzido por Célia Sampaio, possui características singulares que caracterizam sua performance e, dentre estas características, destaco uso de instrumentos percussivos como tambor e agogô no arranjo das músicas.

A imagem a seguir mostra Célia Sampaio cantando e tocando tambor no show Crioula. O referido show foi organizado pela Secretaria de Estado da Cultura do Maranhão (SECMA), por meio do Projeto de Lei Aldir Blanc²¹ e, na ocasião, a artista levou o reggae embalado pelos ritmos maranhenses.

Figura 3 – Célia Sampaio cantando e tocando tambor no Show Crioula



Fonte: Célia Sampaio (2021)²²

Célia, além de cantora e compositora, é técnica de enfermagem do Hospital Materno Infantil, emprego que garante sua principal renda. Em entrevista, perguntei a Célia se atualmente ela consegue assegurar seu sustento por meio da música e

²¹ PL nº 1518/2021 que institui uma política nacional permanente de fomento ao setor cultural brasileiro

²² Imagem capturada do vídeo Show Crioula, disponibilizado no Canal do Youtube da cantora/compositora Célia Sampaio: <https://www.youtube.com/watch?v=iOoxS-3C94E>

ela respondeu que infelizmente não, sua renda fixa é obtida através da profissão como técnica em enfermagem.

Funcionária pública desde 1993, Célia conta que sempre assumiu suas responsabilidades financeiras: “dava plantões, ministrava oficina de corte e costura, indumentária, bijuteria nos projetos do Centro de Cultura Negra e realizava atividades paralelas para ganhar um dinheirinho a mais e fortalecer a carreira” (Célia Sampaio, 2023, informação oral). É possível constatar que a carreira musical não viabiliza seu sustento e, mesmo a cantora sendo uma grande representante da cultura do estado, não recebe apoio contínuo. Ao perguntar sobre a valorização cultural por parte do estado, ela diz:

Na área musical, o dinheiro vem por meio de projetos ou no carnaval, fora isso, você não tem uma casa de show que pague o cachê, quando tem, é R\$ 200 ou R\$ 300 pra (sic) fazer uma participação, mas muito pouco pra (sic) que se possa fazer um trabalho com banda. Agradeço a mãe quando ela dizia: Célia eu não tenho condições de te manter só cantando e dançando, tu tens que ter uma profissão. Vai ter que estudar ou enfermagem ou magistério. Eu fui e pulei pra (sic) enfermagem (Sampaio, 2023, informação oral).

É possível verificar que não existe um apoio de fortalecimento da cultura local por parte do governo e de empresas privadas para manter viva a cultura durante o ano inteiro. Os principais incentivos são realizados durante o carnaval ou São João, (meses de fevereiro e junho) e os pagamentos não são imediatos, geralmente cumpridos após a temporada festiva, assim os artistas precisam extrair renda de outras fontes para conseguir construir suas carreiras e pagar suas contas mensais. Sobre essas oportunidades, Célia complementa:

Aqui no caso, a produções mais independentes, algumas pessoas estão fazendo alguns editais, projetos e chamam alguns artistas para participar e por conta dos editais e por conta dos projetos dos artistas, algumas coisas melhoraram um pouco, porém, ainda é pouco. O artista local precisa ir para os bairros, para os interiores, precisa rodar no seu estado para que o maranhense possa conhecer. Isso eu acho muito pouco investimento nessa questão pra fazer a música do Maranhão girar e a galera conhecer (Sampaio, 2023, informação oral).

Em relação à divulgação do reggae maranhense em rádios e clubes, ela enfatiza que:

Os programas de rádio não tocam nossa música, os DJs de reggae não tocam nosso reggae, quando tocam o reggae da gente é só pra disfarçar, tocam depressa e ainda cortam a música pela metade e já bota outra. Não educa o ouvido do regueiro a conhecer o reggae brasileiro (Sampaio, 2023, informação oral).

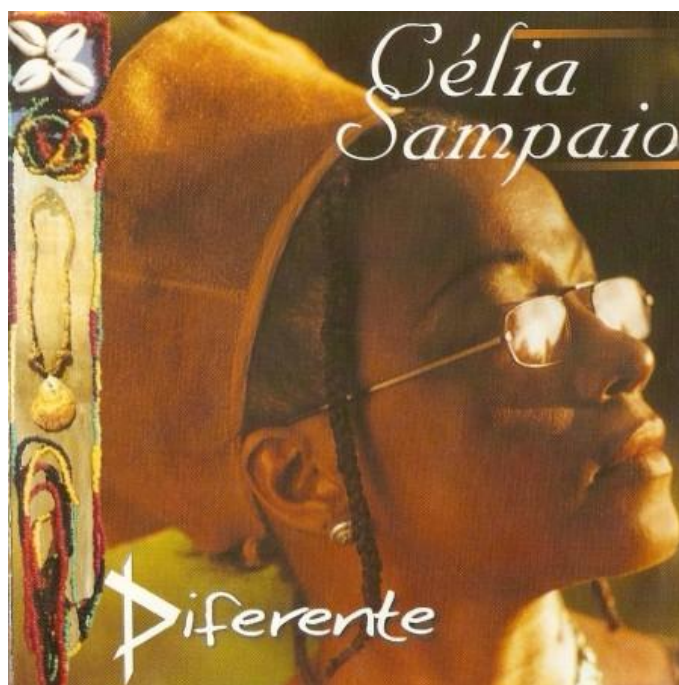
É possível verificar que as rádios e os DJs da cidade não se interessam em divulgar a música local, confirmando o que foi enfatizado pelo professor pesquisador Daniel Lemos, assim o trabalho de divulgação da cultura local é realizado pelo próprio artista que geralmente atende ao público que busca consumir esse tipo de arte.

Além de não haver a valorização por parte da mídia e de outros órgãos de fomento, Célia destaca que São Luís tem uma cultura forte em valorizar o som mecânico em detrimento do som ao vivo, “se tiver um cantor de reggae e uma radiola, o maranhense vai pra radiola” e complementa dizendo “deveria existir maior investimento em levar a música local para interiores, bairros e escolas” (Sampaio, 2023, informação oral).

Essas produções devem chegar aos ouvidos, sobretudo, das pessoas que não conhecem. A escola, por exemplo, é um lugar ideal para apresentar e promover discussões sobre a cultura local. Afinal, os jovens, geralmente, estão conectados com produções disseminadas nas grandes mídias apenas, mantendo contato com a cultura local somente nas festividades juninas, porém, sem aprofundamento, discussão crítica-reflexiva sobre vida e obras dos artistas locais e suas contribuições à valorização da memória africana, indígena e afro-brasileira.

Ainda que, em meio a tantas dificuldades, Célia conseguiu gravar dois álbuns e duas coletâneas: “Em 2000, Célia lança seu primeiro CD intitulado “Diferente”, composição de Zé Lopes e que dá nome ao disco” (Célia Sampaio, 2014). No álbum a artista interpreta composições de artistas maranhenses renomados como Paulinho Akomabu, Alê Muniz e Mano Borges.

Figura 4 – Capa do primeiro disco de Célia Sampaio



Fonte: Célia Sampaio (2012)²³

Em 2009 a artista grava uma coletânea chamada Oyá que reúne as melhores músicas gravadas pela cantora ao longo de sua trajetória artística.

Figura 5 – Capa da coletânea OYÁ



Fonte: Célia Sampaio (2012)²⁴

²³ Imagem retirada do site da cantora/compositora Célia Sampaio: celiasampaio.webnode.com.br

²⁴ Imagem retirada do site da cantora/compositora Célia Sampaio: celiasampaio.webnode.com.br

Em 2019, Célia Sampaio lança a coletânea *Crioula*, no qual apresenta músicas de compositores como Alê Muniz, Paulinho Di Maré, Marco Duailibe, Elizeu Cardoso, dentre outros. Nesta coletânea, a artista mistura ritmos como o tambor de crioula, música eletrônica e faz ainda um pot-pourri com canções da religião de matriz africana.

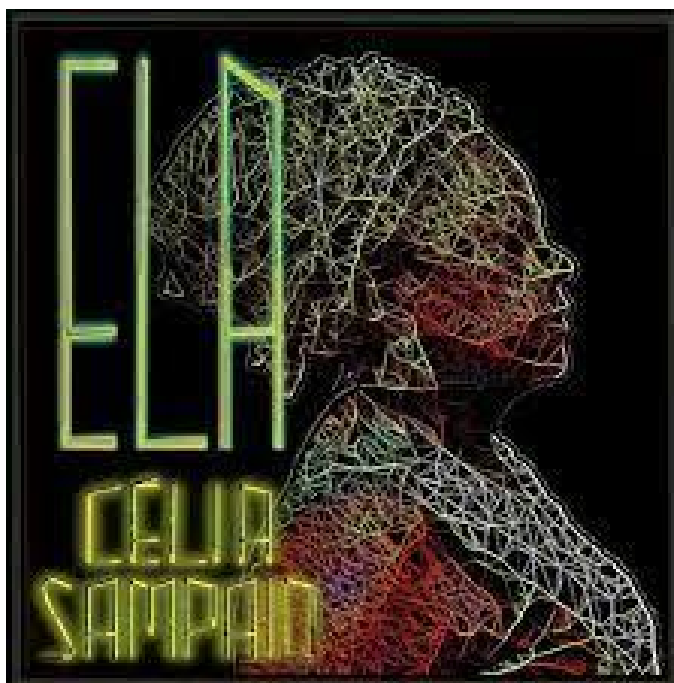
Para esta seleção, Célia aborda saberes da religião de matriz africana a partir de músicas embaladas e ritmadas por instrumentos como agogô, tambores e afoxés. Na música *Negro Axé*, por exemplo, ela canta: “Minha alma é negra, eu tenho axé”; “Mãe Andreza proteja meu Ilê” e “Eu sou Gêge-Nagô de São Luís”; e aborda ainda o orgulho negro: “Sou negra com orgulho e sou feliz”; e retrata sobre a cultura maranhense ao cantar “minha cor preta tem gosto de cuxá”.

Os saberes sobre religiões de matriz africana podem ser observados ainda na faixa *Cantos de Terreiro*, através da qual a artista canta várias músicas de domínio popular que retrata sua crença. Esses saberes podem ser utilizados em sala de aula para apresentar a diversidade das crenças e ainda para trabalhar temas como intolerância religiosa e respeito às diferenças.

Em 2021, Célia lança o Single *Ela*, e faz ecoar saberes da poesia negra do Maranhão ao interpretar a poesia que é de autoria da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, reconhecida como a primeira romancista negra e pioneira em escritos antiescravistas.

O texto poético foi “musicado pela cantora e compositora paraibana Socorro Lira, que realiza trabalho de pesquisa envolvendo literatura e música brasileira, sendo autora de diversos álbuns; tendo cedido gratuitamente o trabalho a Célia Sampaio” (Sobrinho, 2021). Essa canção pode ser trabalhada em sala para destacar literatura e música afrodescendente.

Figura 6 –Capa do Single Ela



Fonte: Deezer (2022)²⁵

Poesia Ela – Maria Firmina dos Reis

Ela! Quanto é bela, essa donzela,
A quem tenho rendido o coração!
A quem votei minh'alma, a quem meu peito
Num êxtase de amor vive sujeito...
Seu nome!... não - meus lábios não dirão!

Ela! minha estrela, viva e bela,
Que ameiga meu sofrer, minha aflição;
Que transmuda meu pranto em mago riso.
Que da terra me eleva ao paraíso...
Seu nome!... Oh! meus lábios não dirão!

Ela! virgem bela, tão singela
Como os anjos de deus. Ela... oh! não
Jamais o saberá na terra alguém,
De meus lábios, o nome que ela tem...
Que esse nome meus lábios não dirão.

Em dezembro de 2022, Célia Sampaio lançou seu mais novo álbum com músicas que apresentam saberes sobre a história do reggae e sobre a religião de matriz africana. No disco, ela volta a apresentar a música orixás só que, agora, com a mistura do candomblé no arranjo, além do acréscimo de instrumentos como a onça do bumba-meu-boi. Célia afirma que a inserção desses elementos deram uma

²⁵ Imagem retirada da plataforma Deezer: <https://www.deezer.com/br/artist/57259782>

nova roupagem a suas músicas, contudo, não fizeram perder a essência do reggae roots.

Nestas gravações, Célia interpreta canções de compositores como “Gerude (‘Jamaica Brasileira’), Escrete (‘Brilho de Maráfrika’), Paulinho Akomabu (‘Caia Na Real’), Henrique Menezes (‘Orixás’), Bruno Guerreiro (‘Ilha’) e Mari Martins (‘Ginga’)” (O Imparcial, 2022).

A música *Jamaica brasileira* abre o repertório e conta com participação de Zeca Baleiro e Adnon Soares, e traz nomes do reggae jamaicano e maranhenses, além de algumas das principais radiolas da cidade.

Jamaica brasileira

Pedra de salão na Jamaica brasileira
Rádio de fusão, radiola regueira
Natty Nayfson, Eric Donaldson
Itamaraty, Estrela do som
Reggae Jimmy London
Tribo de Jah, o reggae raíz
Deixa rolar, essa pedra São Luís.

A música *Ginga* também traz características do reggae, bem como a ginga e a emoção de dançar e cantar o reggae. Na música *Brilho de Maráfrika*, a cantora apresenta os bairros Jordoa, Vila Embratel e Liberdade, que podem ser associados a uma extensão do reggae jamaicano no Maranhão.

Ginga

A ginga de um corpo negro, todo amor
Quebrando as pedras eu vou
E com o som das pedras
Dançando eu vou, eu vou

Só é preciso fechar os olhos
E deixar que o som entre na pele
Invadindo o corpo e a alma no embalo da caia

Esta pedrada maneira
Dançando toda faceira
Sou mulher regueira
E mãe solteira

O reggae pra mim é tudo
Batendo bem lá no fundo
Como tambor envolvente
Que invade a vida da gente

O reggae tá mais pra raça
Da linda negra que passa
Fazendo dela a graça, da raça, da raça.

O brilho de Maráfrica

O reggae é um som jamaicano (2x)
Balanço o equador latino-americano (2x)
Jimmy Cliff e Bob Marley, negritude encantou
O som da Jamaica
São Luís Gêge-Nagô
Caia, caia, caia, tem pedrada na Jordoia
Caia, caia, caia rega meu chão de liberdade
Caia, caia, caia Emanou Vila Embratel
No espaço aberto vejo estrelinha de papel.

O CD foi produzido pelo Upaon Mundo, gravado no Casa Loca Studied, sob direção e produção musical de Adnon Soares. A ficha técnica do disco, apresenta a participação no backing vocals dos artistas Joquebede Bezerra, Adnon Soares, Zeca Baleiro na música Jamaica Brasileira e o cantor Carlos Alfredo na música *Ela*. O instrumental conta com Kelson Ribeiros na bateria, João Paulo no baixo; Keyboards e Synths na guitarra, Adnon Soares e Célia Sampaio na percussão (Sampaio, 2022).

Ainda sobre os trabalhos realizados, Célia relembra com alegria algumas participações realizadas em projetos e festivais no Maranhão:

Particpei do projeto da Rádio Universidade (gravando música de Joãozinho Ribeiro), do projeto do Clã Nordestino, do CD MST, particpei do CD reação, outro grupo de reggae; vários festivais, ganhei alguns festivais de música

carnavalesca em 2013; participei do festival Uni reggae, do Sindsep em 2016 e 2017, todos cantando reggae (Sampaio, 2023, informação oral).

Em entrevista, perguntei: foi difícil se inserir no reggae enquanto mulher negra? Ela contou: “como eu estava entre vários homens, eu era diferenciada, eu sentia que o olhar das pessoas era um olhar de respeito, porém, lá na frente, tive problema com o gênero, claro!” (Sampaio, 2023, informação oral).

Sobrinho (2021) destaca que durante toda sua carreira “Célia Sampaio sempre interpretou músicas ligadas a luta religiosa afro-maranhense e brasileira, assim como também conscientização sobre a importância da mulher negra na sociedade e demais lutas das camadas populares afro-indígenas”, assim, a música produzida por ela, conforme visto ao longo, desta subseção, é a história viva, é a história contada através da ótica de uma cantora e compositora afro-maranhense.

Nesta perspectiva, considero que ao apresentar a história de Célia em sala de aula, oportuniza-se uma desconstrução sobre a cultura negra e também sobre o reggae, saberes que por muito tempo foram vistos de forma marginalizada e “caracterizados no imaginário das elites, como áreas de violência que precisam ser ‘higienizadas’ pelas ações da polícia” (Silva, 2011, p. 15-16).

Desde os anos 1970 a música reggae é ouvida no Brasil, adquirindo características específicas de acordo com cada região. Na região Nordeste, a cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão é conhecida como a Jamaica brasileira, por abrigar um grande número de locais - salões, bares e, eventualmente, casas de espetáculos - onde se ouve e se dança o reggae jamaicano, predominantemente, o que foi classificado como “roots reggae”, produzido na Jamaica na década de setenta do século XX (Silva, 2011, p. 5).

O reggae “é um gênero musical de origem jamaicana resultante da mistura de ritmos africanos, indígenas e europeus misturados desde a colonização da Jamaica” (Morais; Araújo, 2008, p. 3). Silva (1995, p. 46) destaca que “é difícil definir exatamente, quais os elementos que determinaram a adoção do reggae pela população maranhense, fazendo o ritmo se espalhar, principalmente entre os bairros periféricos de São Luís”, é difícil afirmar também como o reggae chegou ao estado, existem relatos de que os discos de reggae chegaram por meio de embarcações e há quem diga que foi a partir da sintonia com as rádios caribenhas, o fato é que o gênero hoje representa a cultura da cidade de São Luís de forma tão expressiva que foi batizada de Jamaica brasileira, devido aos inúmeros clubes de reggae existente na cidade.

Por outro lado, o reggae foi, por muito tempo discriminado, exatamente por ter como público a juventude negra, ser uma expressão cultural negra e ser desenvolvido em bairros periféricos. Desse modo, levar esse conhecimento para sala de aula, não só como possibilidade de lazer, mas também como mobilização política, afirmação da negritude e consciência crítica é, sem dúvidas, uma forma de combater o preconceito, a marginalização das coisas de negro e mostrar que o ritmo de inspiração jamaicana fala sobre paz, sobre consciência negra e sobre grandes homens e mulheres afrodescendentes que se destacaram na história. Segundo Silva (2016, p. 111-112):

As mobilizações em torno do reggae revelam ao mesmo tempo necessidade de o negro buscar seus iguais, uma forma de união e solidariedade, ainda que seja pelo fator cor, diante da discriminação que enfrenta na sociedade. [...] a capacidade de se articular frente aos fenômenos sociais observados em sua vida cotidiana e a de elaborar seus próprios produtos culturais.

Bob Marley, um dos maiores expoentes do reggae jamaicano, por exemplo, “cruzou os quatro cantos do planeta disseminando mensagens de paz, incentivando o orgulho negro, ao mesmo tempo em que propunha um levante social contra os sistemas de opressão” (Hypeness, 2021). Assim, o reggae pode ser considerado um meio de representação da cultura negra e um espaço para reflexões e críticas a toda forma de preconceito racial e social.

Então, instiguei Célia Sampaio, ao fim da entrevista, questionando-lhe: por que levar esses saberes para a escola? Ela respondeu:

Eu acredito que é mais uma forma de você levar conhecimentos, histórias de um povo e a música é muito importante, pois além de trazer o ritmo, a poesia que está ali juntamente. Quando se retrata o nome de vários líderes e pessoas importantes, lideranças pretas que lutaram muito para que a gente pudesse estar aqui conversando sobre eles que não estão nos livros. Então é importante o estudo da música dentro da escola pra levar esse tipo de informação, levar nós artistas, o que produzimos e mostrar pra eles e incentivar também os alunos (Sampaio, 2023, informação oral).

Finalizo este tópico evidenciando que a narrativa de Célia Sampaio apresenta uma história de luta e de uma carreira construída no movimento negro repleta de saberes disponíveis para serem explorados no âmbito educacional. Dentre todos os saberes apresentados aqui, destaco: História do povo negro, história do reggae, história de mulheres negras, ritmos e melodias de influência da matriz africana como reggae, tambor de crioula, afoxé e a religião de matriz africana.

5.2 Patativa

A história de Patativa será narrada com base na análise de cinco entrevistas em vídeo concedidas a jornais maranhenses, pois, no momento da pesquisa, a cantora e compositora se encontrava impossibilitada de dar qualquer declaração, em decorrência de sua saúde fragilizada.

As entrevistas analisadas estão disponíveis em canais do YouTube, da TV Brasil, TV Imparcial, TV Jurassic Maranhão, Danilo Quixaba e Neto de Azile. Além destes diálogos, analisei, também, o documentário PATATIVA – DOCUMENTÁRIO, produzido pelo Departamento de Assuntos Culturais (DAC), da UFMA, apresentado no Festival Guarnicê de Cinema e disponibilizado no Canal do YouTube de Tairo Almeida. Vejamos esses instrumentos no Quadro 18.

Quadro 18 – Entrevistas concedidas por Patativa em jornais maranhense

ENTREVISTA	LOCAL	DATA DA PUBLICAÇÃO	TEMPO DA ENTREVISTA	LINK
Sambista Patativa lança primeiro CD da carreira.	Repórter Maranhão – TV BRASIL	14 de novembro de 2014	3:24 seg	https://www.youtube.com/watch?v=rfyOR1us3dk
Quadro Pessoas homenageia a sambista Patativa.	Repórter Maranhão – TV BRASIL	(Data e mês não divulgados – Ano: 2017)	4:40 seg	https://www.youtube.com/watch?v=p1ijmQbsDqs
Patativa a Irreverente.	TV IMPARCIAL	18 de agosto de 2017	2:20 seg	https://www.youtube.com/watch?v=ttvYOMBfqq0
Patativa no Muvuca.	TV JURASSIC MARANHÃO	08 de outubro de 1999	3:24 seg	https://www.youtube.com/watch?v=sobQ-7axYQo
DANILO QUIXABA – ENTREVISTA COM PATATIVA.	DANILO QUIXABA	(Data e mês não divulgados) 2018	17:11 seg	https://www.youtube.com/watch?v=Pq_uV7_9RoA
MÚSICA POPULAR MARANHENSE - com a cantora e compositora Patativa.	Neto de Azile	12 de outubro de 2020	37:43 min	https://www.youtube.com/watch?v=NkNRRkKFixM

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Dona Maria do Socorro Silva, conhecida como Patativa, nasceu em Pedreiras, região do Mearim, dia 5 de outubro de 1937. Aos 8 anos de idade, mudou-se para

São Luís, onde morou nos bairros do Anil e João Paulo. Dadinha foi seu primeiro apelido, pois ainda criança ela foi entregue por sua mãe a uma senhora, amiga da família que a criou.

Meu apelido é Dadinha porque a minha mãe me deu pra essa senhora que me criou. Aí as filhas delas disseram o nome dela vai ser Dadinha porque ela quem deu, ninguém pediu, ela deu pra mamãe, o nome dela vai ser Dadinha (Azile, 2020).

De forma irreverente e divertida, Patativa faz questão de dizer, em todas as entrevistas, que já participou, que a música é uma vocação, uma dádiva de Deus. Não existe uma data ou momento específico que possa marcar o início da artista na vida musical, pois a música sempre fez parte da vida dela. Patativa nunca fez escola de música e tudo que ela sabe desenvolveu a partir das relações culturais construídas em seu cotidiano e essas relações vivenciadas desde a sua infância de alguma forma despertam e/ou aprimoram seu dom. Em uma entrevista ao Repórter Maranhão na TV Brasil (2018), ela conta, por exemplo, que, na juventude, costumava pegar latas de doce de goiaba e sair pela rua tocando e cantando com as colegas da vizinhança.

Desde criança eu não tinha o que fazer lá no meu interior hora de meio dia que minha mãe ia dormir depois do almoço eu juntava as meninas lá por perto, pegava as lata de doce que vinha em lata de goiabada aí saía batendo e cantando botava as anágua porque mulher usava anágua naquele tempo – vestia a de mamãe ela pegava da mãe dela – depois a gente pegava umas bisquinha pra largar de ser sapeca, a gente saía na rua feito umas louca sem ser época de carnaval (TV Brasil, 2017).

Em entrevista à TV Imparcial (2017), Patativa destaca “eu sempre gostei de cantar, eu ia buscar roupa lavada na beira do rio pra trazer pra casa pra botar no sol pra enxugar era cantando todo tempo, cozinhando, cortando comida pra todo lado eu cantava”. Durante sua juventude, Patativa cantava pela Madre Deus, bairro localizado nas imediações do Centro da cidade de São Luís, e que é popularmente conhecido por ser um grande berço cultural do estado do Maranhão.

A Madre Deus “é o bairro que concentra dezenas de grupos entre blocos tradicionais, organizados, bumba-boi, tambores de crioula, escolas de samba, dentre outras manifestações culturais” (Imparcial, 2020). Certamente, sua passagem pelo bairro da Madre Deus contribuiu significativamente para sua construção e representatividade como artista maranhense.

Embora a artista tenha começado a cantar desde muito cedo, ela só alcançou notoriedade no campo artístico e musical muito tempo depois. Patativa, em

entrevista a Neto de Azile (2020) lamenta por ter adentrado a carreira musical profissional tardiamente:

Eu já comecei muito tarde, quando eu era bem nova, ninguém me aproveitou. Fiz boa parte da minha vida na Madre Deus cantando de manhã, de tarde e de noite e ninguém nunca me deu, assim, um empurrãozinho: ‘tu tens a voz bonita nega, vambora (sic), para com essa cachaça, vambora (sic) cantar’ (Azile, 2020).

Como vimos ao longo deste estudo, o mercado artístico para mulheres nunca foi fácil e com Patativa não foi diferente. Além de ser mulher, ela tinha poucos recursos financeiros e pouca escolaridade, o que provavelmente dificultou sua inserção artística de forma mais profissional.

Sua educação foi desenvolvida a partir do convívio familiar, de amigos e de responsáveis que fizeram parte de sua vida ao longo de seu desenvolvimento. Em nenhuma das entrevistas ela explicita nomes, ou mesmo quem foram as pessoas responsáveis por sua educação. Geralmente usa termos como, a senhora que me criou, a senhora que me ensinava.

Ela conta que morou no bairro do Desterro em uma época em que, de acordo com suas palavras “polícia não descia e bandido não subia”, lá “tinha uma senhora que me ensinava o caminho do bom viver”, ou seja, a ensinava até que ponto podia ir, o que podia ou não fazer para ter boa convivência com todos.

O fato é que mesmo com todas as limitações vividas, cedo ou tarde, ela iria representar de algum modo a cultura deste estado, afinal, sua irreverência e talento jamais passariam despercebidos.

No bairro do Desterro (Centro de São Luís-MA), Patativa conta, em entrevista concedida a Neto Azile (2020), que se apresentou em um show de calouros. Inicialmente, ela não tinha interesse em ir por se achar pobre e inferior aos outros concorrentes.

Só sei que eu não queria ir, não queria ir. Aí o povo dizia: tu vais que tu cantas bem. Tu tens a voz bonita e eu dizia, mas eu não tenho uma sandália que preste, vou lá para meio de branco no Centro da cidade, coisa da pessoa humilde. Eu só tenho aquele vestido branco que é o mais ou menos. É esse mesmo tu vais lavar ele bem lavadinho, botar pra enxugar, passar no ferro e é de chinelo mesmo, mas tu vais. Tu vais ganhar esse prêmio! Nesse tempo, o prêmio era 5 mil reais, quem ganhasse, ganhava cinco mil reais. Fui e cantei uma música de Carmem Costa. Não é que eu ganhei a porra do prêmio? (Azile, 2020).

Neste caso, é possível verificar que a insegurança da artista não era em relação ao seu talento, mas sim em relação a sua classe social e sua raça. Sua fala retrata a sensação de inferioridade ao dizer, por exemplo, que não tinha uma roupa adequada, ou mesmo ao dizer que – “eu não tenho uma sandália que preste, vou lá para o meio de branco”. Essa voz mostra a preocupação em se sentir inferior de alguma forma, afinal, o julgamento sobre sua pele, cabelo e vestimenta antecede o talento de sua voz.

No prefácio do livro *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, de Neuza Santos Souza, o pesquisador Jurandir Freire Costa destaca abordagens feitas pela autora sobre as violências sofridas pelo povo negro, violências essas que são físicas e psicológicas. Para Jurandir Costa (1981, p. 1), “a violência racista subtrai ao sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir”. Nesta perspectiva, é possível afirmar que Patativa, sentiu essa violência na pele, como ferida no corpo e no pensamento, uma experiência da dor que quase a fez desistir da competição.

Sobre as violências racistas, “o pensamento do sujeito negro é um pensamento que se autorrestringe, que delimita fronteiras mesquinhas a sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade” (Costa, 1983, p. 10). Patativa, corajosamente enfrentou essas barreiras e mostrou ao Brasil sua história através de sua voz.

Além da voz, Patativa é reconhecida por seu chapéu panamá, representando a veia sambista e por usar sempre um galhinho com folhas de arruda atrás da orelha. Em entrevista a Neto de Azile, Patativa explica: “esse galhinho de arruda é uma coisa que vem dos nossos antepassados. Eu sempre vi lá em Pedreira. Quando não era galho de arruda, era uma folha de pião, era uma folha de tipi” (Azile, 2020).

Eu sempre saliente, indagava, pra que isso vovó, pra que a senhora usa isso? Minha mãe também, minha mãe ficava brava, tudo tu quer saber, tu é muito curiosa. Mas eu perguntava para as outras mães e elas me diziam: olha minha filha, a gente bota arruda pra livrar de quebranto, olho grande. Aí eu peguei a mania, depois que eu tomei conta do meu nariz eu peguei a mania de usar. Não tem quem faça eu ir para as partes sem usar (Azile, 2020).

Figura 7 – Patativa com raminho de arruda atrás da orelha



Fonte: O estádão (2002)

Em estudo realizado por Nery (2006), sobre costumes e tradições do ritual de cura pela fé, a autora aborda sobre religiosidade popular e práticas como rezas, crenças, simpatias e benzeções como costumes que continuam sendo muito utilizados, apesar do grande avanço científico. Esse é um saber popular que acompanha a artista durante toda sua carreira.

A planta de arruda, usada por patativa, por exemplo, é uma erva que tem origem na Europa e usada desde a Grécia Antiga para curar doenças e combater “mau olhado²⁶” e “para se proteger basta colocar um pequeno ramo atrás da orelha. Seus ramos são usados para exorcizar a energia negativa dos ambientes” (Nery, 2006, p. 5). A autora compreende essas práticas populares como tradições singulares que expressam a forma de sentir e pensar que, na maioria das vezes, estão em discordância com a cultura dita dominante (Nery, 2006).

Além das tradições, a trajetória da profissional é marcada por sua passagem pelo grupo tradicional Fuzileiros da Fuzarca e Turma do Quinto. Sua participação nos referidos grupos representa fortemente sua entrada no samba.

Há 87 anos, o bloco tradicional Fuzileiros da Fuzarca, representa a cultura maranhense e origina, a partir de seus batuques, o famoso carnaval que acontece no bairro da Madre Deus (EBC, 2012).

²⁶ Uma crença popular de que o sentimento de inveja pode ser demonstrado e repassado a outras pessoas através do olhar.

Na dissertação de mestrado desenvolvida por Santos (2017), a autora descreve que, a partir da década de 1970, os grupos de samba sofrem influências diretas do carnaval carioca, graças à televisão, que estava em crescimento na cidade de São Luís (Santos, 2017, p. 62) e dentre os blocos, destaca-se o Fuzileiros da Fuzarca.

O Fuzileiros da Fuzarca surge a partir de um grupo de amigos que pretendiam criar um bloco para brincar o carnaval: “as reuniões não tinham local definido, às vezes, acontecia na casa de um integrante, outras vezes perto da Faculdade de Farmácia ou nos degraus da Igreja São João” (Santos, 2017, p. 84). Santos (2017) menciona ainda que foi em 1936 que o bloco, formado por 32 componentes do sexo masculino, saiu nas ruas da cidade de São Luís pela primeira vez.

Quanto a musicalidade do bloco que antes tinha em seu repertório músicas de compositores nacionais como Risadinha, Jorge Dente, Jamelão, Ciro Monteiro, Cartola, Noel Rosa, Pixinguinha, entre outros, passa com a mudança de bairro, a valorizar poetas e compositores locais como Cristóvão Alô Brasil, Paletó, Henrique Sapo, Caboclinho, Chico Bicicleta, Vadico e Pedro Pantaleão, moradores do bairro da Madre de Deus que cantavam, glorificavam e enalteciam o bloco. Composições cujas letras eram engraçadas registravam fatos corriqueiros da vida, refletiam o cotidiano do bairro, as brigas de casal, etc. (Santos, 2017, p. 87).

Santos (2017, p. 88), afirma que o bloco só passa a aceitar mulheres no grupo a partir de 1960, juntamente com modificações que ocorreram na estrutura do grupo em relação à quantidade de ritmistas e inserção de novos instrumentos musicais, modificando, assim, a estética estrutural do bloco. Em entrevista concedida a Neto de Azile (2020), Patativa explica: “fuzileiro é minha paixão de muitos e muitos anos - fuzileiro não tinha mulher na brincadeira, era só homem”.

Os estudos que tratam sobre a história do grupo Fuzileiros da Fuzarca não mencionam que em algum momento houve a proibição de mulheres no grupo, enfatizam apenas que o bloco se estruturou a partir de um grupo masculino e que a participação de mulheres passa a acontecer de forma gradativa.

Uma pesquisa realizada por Santos, Sousa e Lima (2017, p. 7) mostra o relato de algumas mulheres participantes do grupo Fuzileiros da Fuzarca e, de acordo com o resultado das entrevistas, as principais motivações para participação dessas mulheres nas agremiações “trazem marcas de momentos reveladores do impacto da perda do cônjuge, ação estimulada por parentes e amigos. Ou, em contraponto, o fato de um namorado já fazer parte do bloco”. Neste sentido, as mulheres adentram ao grupo por questões emocionais, afetivas ou mesmo por divertimento.

Não se sabe exatamente qual a motivação de Patativa, sabe-se apenas que ela viu o grupo e o seguiu. Rapidamente aqueles ritmos e batuques viraram uma paixão.

Figura 8 - Patativa no Fuzileiros da Fuzarca



Fonte: Facebook da Família Fuzileiros da Fuzarca (2018)

Além dos Fuzileiros da Fuzarca, Patativa destaca-se por desfilir na ala das baianas da Turma do Quinto, a partir de 1980, a convite do amo do Boi da Madre Deus e do diretor de harmonia da escola de samba (Marasom, 2014). Patativa iniciou sua participação ainda jovem na Turma do Quinto, mas, nos últimos anos, ela tem participado como destaque, pois a idade já não permite que ela carregue a baiana (Lisboa, 2014).

Assim, o samba faz parte da raiz musical da compositora, no qual, atualmente, ela é referência no cenário maranhense. Sabemos que a origem do samba gera impasses entre os estudiosos e “nessa discussão, é especialmente relevante a polêmica do começo do século entre baianos e cariocas pela primazia da

invenção do gênero” (Bastos, 1996, p. 3). Contudo, é possível constatar que o gênero inicia-se a partir de danças de roda realizadas pelos escravizados no recôncavo baiano e que posteriormente vem a se configurar como um gênero musical na cidade do Rio de Janeiro após a migração de afro-baianos (Bastos, 1996).

Além de sua irreverência e talento, do galhinho de arruda e de sua participação no Fuzileiros da Fuzarca e Turma do Quinto, a artista Maria do Socorro Silva é reconhecida pelo famoso apelido Patativa. A alcunha foi dada por seu amigo, Justo Santeiro, no bairro da Madre Deus, quando disse que ela parecia o pássaro Patativa, pois vivia cantando. Em uma entrevista a Danilo Quixaba, em 2018, a cantora e compositora explica exatamente como se originou o apelido que passou a acompanhá-la durante toda sua trajetória artística.

Esse apelido eu peguei na Madre Deus. Estava bebendo com um amigo meu Justo Santeiro, né (sic)? Amigo meu que tinha lá na Madre Deus, bebia muito junto aí daí meio lá meio cá, todo mundo cheio do grode começamos uma discussão porque ele parecia muito com um personagem que tinha na revista cruzeiro. Aí começamos lá uma discussão. Aí eu disse: ah rapaz tu parece o amigo da onça, cheio de frescura e de piada. Ele falou: E tu que é uma patativa, que vive aqui cantando aqui na Madre Deus de manhã, de tarde e de noite, doidona aí. Ah pronto fiquei braba, me (sic) zinguei com ele, comecei a esculhambar. Aí peguei esse apelido na Madre Deus. Pronto, não teve jeito, pegou. Hoje eu gosto! (Quixaba, 2018).

Em entrevista à TV Brasil ela conta:

Patativa nasceu que eu cantava muito. Patativa é um passarinho que canta demais aí certo dia, um amigo lá da Madre Deus, Justo Santeiro era meu colega de grode, né? Nós bebia (sic) muito aí eu me zinguei porque ele me chamou de patativa (risos) – Aí por isso pegou o apelido e eu até gosto hoje em dia (risos) (TV Brasil, 2018).

Sobre suas composições, Patativa diz que a principal inspiração para compor é a ajuda de Deus. Em todas as suas entrevistas, ela menciona que sua arte é um dom divino. Em entrevista a Danilo Quixaba (2018), a compositora menciona que não sabe exatamente quantas músicas ela já compôs, isso porque ela não faz registro, nem gravação de suas criações. “Não dá pra contar (tudo na cuca), algumas anota e outras não” (Quixaba, 2018).

Em entrevista à TV Imparcial, ela diz: “minhas composições tenho em mente milhões de anos, não tenho nada gravado, só em mente” (TV Imparcial, 2017); “Eu ouvia as músicas e aprendia com a vida. Nunca veio a ideia de compor, de cantar,

compor. Nunca na minha vida podia imaginar chegar onde eu cheguei” (Azile, 2020). Em uma entrevista concedida a TV Imparcial, no quadro pessoas ela diz que:

As composições vêm em mente, é dádiva de Deus. Tenho certeza que seja de repente você está sentado, não tá nem pensando aí vem aquela na mente. Eu faço música todo dia, toda hora, qualquer hora de qualquer coisa (TV Imparcial, 2018).

É possível verificar que suas composições surgem de forma espontânea e tratam de assuntos do cotidiano. Por outro lado, considerando que a maioria das músicas não foram gravadas, é provável que muitas composições tenham se perdido, ou mesmo, nunca tenham sido apresentadas ao público. Um ponto curioso é que, mesmo antes de realizar gravações, suas músicas já estavam na boca do povo.

Em entrevista no Programa Muvuca, Regina Casé questiona: “a Patativa nunca gravou um CD, um disco e todo mundo conhece as músicas dela, como é que o pessoal decorou tudo, sabe a letra?” (TV Jurassic, 1999) e enfatiza o fato de todos conhecerem as músicas de Patativa, mesmo sem ela ter gravado nenhuma de suas canções.

Esse retorno do público só mostra o quanto Patativa conseguiu alcançar a população maranhense com suas letras, melodias e ritmos que falam do povo, de histórias do próprio cotidiano e retratam a cultura do nosso estado. Ressalto aqui que a popularidade e esses saberes produzidos por Patativa concentra-se em pontos específicos, como o centro da cidade, mas não chegam às escolas.

Sua inspiração vem do dia a dia e da fé em Deus. Ela tem suas preferências, mas gosta de tudo um pouco, xote, samba. No programa Muvuca, Regina Casé pergunta à compositora sobre suas referências e ela rapidamente cita os nomes como Zeca Pagodinho, Martinho da Vila e Alcione (Programa Muvuca, 1999).

Patativa tem seu primeiro CD gravado somente aos 77 anos, mesmo estando por mais de cinco décadas na área musical. Antes da gravação de seu primeiro CD, a única gravação que se tem registro foi da música *Colher de chá*, gravada pela cantora Lena Machado em 2010 (Marasom, 2014).

O Lançamento do álbum *Ninguém é melhor do que eu* aconteceu no ano de 2015, sob direção artística de Zeca Baleiro e produção musical do cantor e compositor Luís Junior. Patativa já compôs mais de 200 músicas, entre baião,

bumba-meu-boi, samba, marchinhas, xote entre outros, e agora poderá deixar algumas delas gravadas (Agência de notícia – Governo do Maranhão, 2017).

O disco possibilitou à artista um reconhecimento nacional, que antes estava limitado ao território maranhense (Ferreira, 2019). Marasom (2014) explica que “o CD conta com a participação especial de Zeca Pagodinho na faixa "Ninguém é Melhor do Que eu", Zeca Baleiro na faixa: "Santo Guerreiro" e Simone na "Saudades do Meu Bem-Querer". Em entrevista à TV Brasil (2014), o produtor musical Luís Júnior conta que a base desse disco é totalmente direcionada aos ritmos do Maranhão, da cultura popular e do samba.

O álbum conta com 14 faixas totalmente autorais. Em entrevista a Patrícia Cunha, para o blog do Joel Jacinto, Patativa conta que a escolha das músicas se deu de forma aleatória: “coloquei as que eu me lembrava. Fui lembrando, fui cantando para Luiz Júnior e ele foi gravando”. Em relação aos elementos musicais característicos do álbum, o produtor musical Luís Júnior conta:

Acho que seria muito óbvio se fizesse um CD só com o ritmo dos Fuzileiros (Fuzileiros da Fuzarca), que é uma das paixões da Patativa. Então preservei essa batucada, ela estará presente, mas eu quis colocar elementos do samba do Maranhão, do samba carioca, partido alto, da nossa cultura popular, como tambor de mina, bloco tradicional, já que ela é uma compositora polivalente. Tive toda uma preocupação para ter um olhar mais amplo com relação ao trabalho dela, que é uma figura da cultura popular”, argumenta Luiz Júnior (Cunha, 2013).

Sobre a composição instrumental, o álbum conta com percussão, bateria, contrabaixo, sax, bandolim, violão 7 cordas, banjo e cavaquinho.

Quadro 19 – Ficha técnica do álbum

FICHA TÉCNICA DO ÁLBUM	
Direção geral:	Luiz Júnior
Capa:	Cláudio Lima
Percussão:	Wanderson Silva
Bateria:	George Gomes
Contrabaixo:	Edilson Gusmão
Sax:	Sávio Araújo
Bandolim:	Wendell Cosme
Violão 7 Cordas, banjo e cavaquinho:	Luiz Júnior

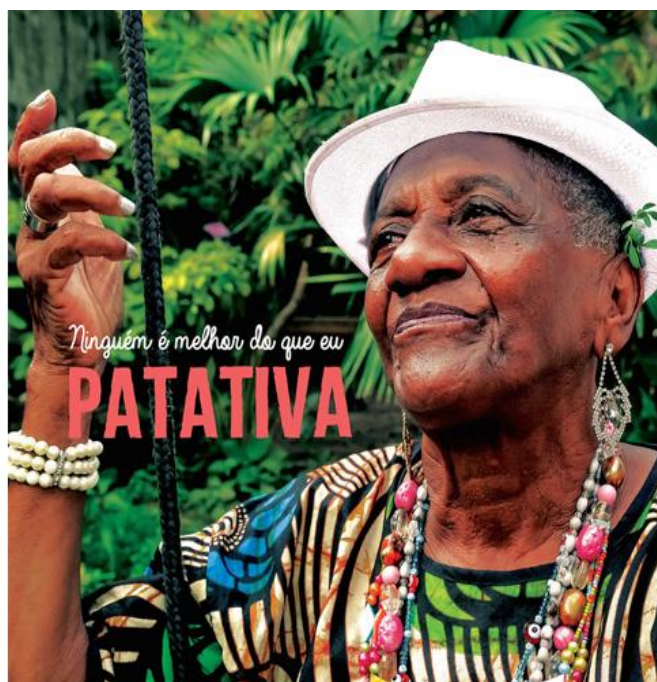
Fonte: Cunha (2013)

Sem dúvidas, a gravação representa a possibilidade de propagação dos saberes culturais presentes nas canções de Patativa, saberes que caracterizam um lugar e devem ultrapassar gerações. Sobre sua primeira gravação, Patativa diz: “eu

sou feliz demais porque a coisa que eu mais queria na vida um dia era poder gravar um CD pra ficar aí pra neto, bisneto, amigo, inimigo” (Azile, 2020).

Em entrevista à TV Brasil (2018), ela conta: “é meu maior sonho gravar um CD pra deixar minhas coisas aí pros outros ouvir, ter esse prazer – não foi por vaidade pra querer enriquecer porque ninguém enriquece com CD (risos)”.

Figura 9 - Capa do CD Ninguém é melhor do que eu da sambista Patativa



Fonte: Ferreira (2015)

Próximo dos 82 anos, Patativa lança seu segundo álbum, *Sou de pouca fala*, gravado em São Luís, sob produção de Zeca Baleiro e Luís Júnior Maranhão. O repertório é totalmente autoral e além de samba, conta com ritmos como cacuriá e xote. Teles (2019) descreve o álbum, como uma “coleção de composições simples, sem firulas, de música descomplicada, letras curtas e objetivas que pedem o básico no acompanhamento, senão estraga”.

O disco *Sou de pouca Fala* é composto por 13 faixas, com canções singulares como *Pega Maum*, no qual a artista apresenta a canção em ritmo de Cacuriá e conta com participação de Rosa Reis e Camila Reis no vocal. A música *No pé da minha roseira*, cantada em ritmo de mina, e a música *Não faço nada sem poder*, em ritmo de xote, as quais a cantora divide o vocal com Zeca Baleiro (Ferreira, 2019).

O samba de Patativa é acompanhado por instrumentos como “bateria, sanfona, percussão, trompete, flauta e uma trinca de trombones. O coprodutor e

diretor musical, Luiz Junior Maranhão, é peça fundamental no disco, tocando violão de 7 cordas, cavaquinho, baixo, bandolim, e viola caipira” (Teles, 2019).

Figura 10 - Capa do álbum do Disco Sou de Pouca Fala de Patativa



Fonte: Saravá Discos (2017)

Nas entrevistas em que já participou, Patativa agradece o apoio de Zeca Baleiro e conta um pouco sobre os primeiros contatos com o cantor e compositor e sobre o projeto aprovado para participar em eventos no estado:

Teve um show dele ali na Praia Grande (patrimônio) – teve um show que ele vinha fazer todo ano – Baile da Festa do Baleiro - aí me convidaram. Eu no show do Zeca Baleiro? É ele quer pra tu (sic) ir participar do show com ele. Meu amigo Fumaça tinha posto projeto na cultura, passou nas três etapas, eu não queria pra (sic) ele botar, fiquei braba com ele, queria brigar com ele. Não bota, não bota que esse povo não vai me dar chance, tu é (sic) doido, tu acha que esse povo vai me dar chance? (Azile, 2020).

As Palavras de Patativa “*Esse povo não vai me dar chance (sic)*”, mostra falta de esperança na aprovação do projeto pela Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão. Segundo ela, já havia lançado um projeto antes, mas que não foi aprovado. Não se sabe quais critérios foram utilizados na época, mas é notório que a primeira reprovação a fez desconfiar que a aprovação viria neste segundo momento.

Ela agradece seu amigo Fumaça, pois foi ele quem escreveu o projeto (Azile, 2020). Em um documentário produzido por Tairo Almeida (2015), Fumaça fala de

Patativa com emoção: “ela enveredou por um lado que é a cara dela, o sarcasmo, a picardia com as letras, enfim, eu vejo Patativa assim, a priori, como uma artistonã”.

Sobre a parceria com Zeca Baleiro, Patativa não sabe exatamente como ele a viu e a reconheceu como artista. Ainda em entrevista a Neto de Azile (2020), ela relembra alguns momentos e sugere que ele possa ter visto algum talento nela:

Não sei se foi ele mesmo, Zeca Baleiro que me viu cantando pelas night - eu digo até que fosse ele mesmo porque lá em São Paulo ele pediu pra (sic) eu cantar um samba. Patá, eu quero pra tu cantar (sic) um samba que eu ouvi tocando uma vez de fulano de tal, o nome do samba é tal. Eu digo: rapaz, esse cara estava me cercando mesmo. Aí eu fui, assisti o ensaio do show dele, a tarde fui pra lá, ele cantou, cantou, depois me chamou, chamou outra moça lá que foi também (Dircy Rocha). Nós fomos duas convidadas. Nós fomos e o resultado é que não sei como foi, o povo se agradou, acho que ele achou alguma coisa em mim (Azile, 2020).

Importante destacar que José Ribamar Coelho Santos, o conhecido cantor, compositor e produtor musical Zeca Baleiro, representou um grande divisor de águas na carreira de Patativa, pois a produção e gravação musical do repertório autoral da compositora, possibilitou um registro histórico que eternizará o samba maranhense.

A música de Zeca Baleiro, especificamente, é caracterizada pela mistura de estilos nordestinos, pela clássica música popular brasileira, bem como pelos diversos gêneros musicais urbanos. Suas poesias retratam a contemporaneidade, as emoções humanas, a religião, a política, a cultura popular, experiências ligadas a vida em São Paulo, entre outros temas. “Ao longo destes mais de vinte e cinco anos, acumulou inúmeros prêmios e indicações, entre eles, Grammy Latino, APCA e Prêmio da Música Brasileira. Lançou quinze discos de estúdio, cinco cds ao vivo, nove dvds e vários projetos especiais” (Baleiro, 2023).

Zeca Baleiro ganhou grande notoriedade nacional desde que lançou sua carreira em São Paulo. A partir de então, o artista nascido em Arari, Maranhão, mesmo fora do território de origem, não deixa de representar a cultura popular maranhense e principalmente de apoiar artistas do estado.

Sobre as músicas de Patativa, vale ressaltar que a maioria de suas canções são construídas em ritmo de samba e as letras contam acontecimentos de sua vida e histórias da periferia de forma irônica e engraçada através de muitas rimas. Em entrevista ela diz que suas músicas são curtas, pois ela não gosta de histórias cumpridas, refere-se às suas músicas como *sambas de bêbado*. A seguir, trechos de algumas canções da compositora:

Babado da favela

Na favela onde eu moro tem babado todo dia
Tiroteio e corre corre, não tem hora e nem tem dia

Eu não consigo dormir nem o sono de meio dia
É babado de um lado é babado do outro
Babado na frente, babado atrás
Eita favela pesada
Eu já não aguento mais.

Negro no samba é doutor

Negro não é mais escravo
A princesa libertou
Dando sua liberdade
Com a pena de ouro assinou (2x)

No dia 13 de maio
Houve uma grande emoção
Acabando o preconceito de cor.

Suas músicas são feitas de versos simples e curtos, mas cheios de representatividade, alegria e história de vida. Patativa diz que suas canções “são curtinhas, as pessoas pegam rapidamente, aprendem, cantam. Tenho uma parte boa de amigos que gostam, vão me vendo e vão logo cantando” (O Tempo, 2023).

Finalizo as reflexões com Patativa evidenciando que, entre tantos talentos, a sua marca principal talvez seja o sorriso, a alegria de viver, de cantar e de compor. Em entrevista a Neto de Azile (2020) ela diz: “tenho um amigo que dizia pra mim: Tu vai viver (sic) muito tempo, porque tu sorri (sic) demais. Tu ri (sic) muito, tu rir (sic) muito alto. Esbanja qualquer coisa de sofrimento, de tortura, qualquer coisa que venha te fazer mal, tu bota (sic) pra fora com um sorriso”.

Assim, as músicas de Patativa podem ser apresentadas em sala de aula para retratar saberes como: história do samba, ritmos maranhenses, histórias do cotidiano e crenças populares.

5.3 Dona Teté do Cacuriá

Almerice Silva Santos (1924-2011)²⁷, mais conhecida como Dona Teté, apelido que ela ganhou do padre na hora de seu batizado, é uma das mais famosas lideranças do Cacuriá, manifestação popular do Maranhão que mistura dança, música e poesia. Almerice da Silva Santos (Dona Teté), filha única de dona Josefa e seu Venceslau, nasceu em 27 de junho de 1924, na cidade de São Luís do Maranhão, no Sítio do Batatã, bairro do Coroadinho. Por causa de seu amor e dedicação ao Cacuriá, tornou-se uma das figuras mais respeitadas da cultura popular maranhense e foi reconhecida pelos governos estadual e nacional como uma mestra da cultura popular e recebeu diversas homenagens ao longo da vida.

“O cacuriá, uma dança de origem maranhense, foi criado sob encomenda, [...] por Dona Filoca (Florinda) e Seu Lauro (Aauriano Campos de Almeida), em 1975, na cidade de Guimarães/MA, e levado posteriormente para a capital do estado, São Luís” (Delgado, 2013, p.2). Na época, Dona Zelinda Machado de Castro e Lima, presidente da Empresa Maranhense de Turismo (MARATUR), solicitou a criação de uma nova brincadeira para apresentarem, durante o São João, uma vez que sempre o estado apresentava as mesmas brincadeiras.

Assim, seu Lauro juntamente com dona Filoca, criaram os passos e os ritmos a partir do toque da Caixa do Divino Espírito Santo (Cutrim, 2017). O cacuriá é “dançado ao som destas caixas do Divino, dispostos num alegre cordão – tipo trenzinho – nos ritmos de carçoço, valsa e com versos improvisados pelos próprios brincantes o cacuriá se desenvolveu” (Melo, 2009, p. 25).

Sobre a criação do cacuriá, seu Beto, neto de dona Teté, conta em entrevista: “seu Lauro foi para o interior, quando ele veio de lá, ele veio com essa dança que ninguém sabia o que era. Daí ele montou um cacuriá aqui na Ivar Saldanha e vovó começou a dançar nesse cacuriá” (Beto, 2023, informação oral). Seu Beto acompanhava Dona Teté em todas as apresentações, aprendeu a tocar caixa apenas observando e foi o único a herdar da vó o amor pela manifestação cultural.

Dona Teté era uma das caixeiras que fazia parte do cacuriá criado por seu Lauro e Filoca, único grupo de cacuriá da cidade até 1986 (Delgado, 2013) e se destacava, pois, além de tocar caixa, dançava no grupo de forma diferenciada, apresentando sempre um sorriso no rosto, sensualidade e muito molejo. Sobre a

²⁷ A narrativa construída sobre dona Teté do Cacuriá, tem como base a entrevista concedida por seu neto Beto, (Seu Beto acompanhava sempre dona Teté nas apresentações realizadas pela artista) no dia 23 de julho de 2023 e a análise de reportagens, sites e artigos científicos.

participação de dona Teté como dançarina do grupo, Beto destaca: “nesse cacuriá ela tinha um par, o moreno chamado seu Liquito, que era o par mais importante do grupo, vovó sempre gaiatona (sic), né (sic)? Agitada, aquele molejo de sempre então era um casal que todo mundo adorava no cacuriá de seu Lauro” (Beto, 2023, informação oral).

Assim, seu envolvimento com o ritmo do cacuriá, começa no cacuriá de seu Lauro e dona Filoca e nas festividades do Divino Espírito Santo, no qual começou a tocar caixa, “sempre polêmica com seu jeito de dançar, ela era a única que rebolava de jeito sensual, destacando-se” (TV Assembleia, 2022). Em entrevista à TV Assembleia (2022), a filha de dona Teté, dona Marlene Henriqueta Pires, destaca:

Antes de ela participar do cacuriá ela já dançava tambor de crioula, tocava caixa, rezava ladainha, santo Antônio, nossa senhora, são Lázaro, tudo que é festejo de santo ela rezava, gostava de acompanhar procissão, rezava no centro de cultura. Ela rezava (bastava chamar ela). A minha mãe sempre foi animada. Eu vi minha mãe zangada duas vezes (TV Assembleia, 2022).

Antes mesmo de participar do cacuriá de seu Lauro, dona Teté esteve envolvida em outras festividades, como Divino Espírito Santo e tambor de crioula, fatores que a aproximaram da cultura popular maranhense. Outra influência que merece destaque, trata-se de seu contato, desde a infância, com as ladainhas, através da qual aprendeu a rezar apenas através da observação e escuta. Em entrevista, seu neto Beto conta: “ela começou a rezar ladainha com 8 anos de idade, tudo que ela ouvia os adultos na época fazer (sic), ela ficava espiando e ela começou a rezar ouvindo e cantando, aí botaram ela em pé no banco porque ela era pequenininha” (Seu Beto, 2023, informação oral).

A festa do Divino Espírito Santo esteve muito presente na vida de dona Teté, festividade que representa “uma celebração de origem católica ocorrida no dia de Pentecostes — sete semanas depois da Páscoa”. Está ligada à descida do Espírito Santo para encontrar seus apóstolos” (Oliveira, 2022), assim, os ritmos e toques de caixa tocados na festa influenciaram diretamente a origem do cacuriá.

Deste modo, o cacuriá é uma dança maranhense que reúne elementos artísticos, como dança e música a partir de ritmos quem vem do Carimbó de Caixas, do Bumba-meu-boi, da Festa do Divino Espírito Santo e das Festividades Juninas. (Hartmann, 2013, p. 5). Em uma apresentação, realizada na praça Maria Aragão (São Luís-MA), em 2017, Rosa Reis explica para o público sobre a origem do cacuriá:

O cacuriá é uma dança de roda que tem sua origem na festa do Divino Espírito Santo, quando após a derrubada do mastro as caixeiras fazem uma brincadeira entre elas chamada Carimbó de Caixeiras. É de lá do carimbó que vem a nossa música, o jabuti, o jacaré, o sabiá e várias outras cantigas que dona Teté divulgou através do nosso cacuriá (Reis, 2017).

“Em 1986, movida por seu jeito irreverente, cativante e descontraído, acabou lançando seu próprio cacuriá dentro do Casarão Laborarte, grupo artístico independente criado em outubro de 1972” (Oliveira, 2022). Sobre o ingresso de dona Teté no Laborarte, a cantora Rosa Reis explica que ela chegou ao grupo, inicialmente, para ensinar o toque da caixa para algumas meninas que estavam trabalhando no espetáculo *Passos*, um show voltado para a semana santa e, desde então, dona Teté permaneceu no grupo, participando de outras ações promovidas pelo Laborarte. (TV Assembleia, 2022). Rosa Reis comenta ainda:

Ela estava aqui pra ensinar e aprender também porque Teté era uma pessoa muito assim, carismática, as pessoas que se aproximavam dela gostavam muito dela. Ela era uma pessoa muito paciente, brincalhona e conviver com ela foi assim um momento de muito aprendizado pra nós e ao mesmo tempo também ela chegando aqui aprendeu muito com essa questão da arte, da cultura do Maranhão, de fazer as coisas acontecerem, de fazer o espetáculo acontecer, a importância disso, a valorização disso, se sentiu valorizada por conta que a gente, o espetáculo cacuriá, a gente deu toda uma vida, teve todo um trabalho, assim a gente buscou fazer figurino, buscou ensaiar. Ela se sentiu muito valorizada e continuou no grupo pra (sic) participar do grupo (TV Assembleia, 2022).

Importante ressaltar que a criação do cacuriá de dona Teté teve influência do artista Nelson Brito, um dos fundadores do Laborarte e grande mestre da cultura popular maranhense. No Laborarte, dona Teté teve grande apoio da artista Rosa Reis, assim, seu ingresso ao grupo possibilitou a criação do cacuriá, bem como representou a principal ponte para formalizar, organizar e oficializar o Cacuriá de dona Teté no estado e no mundo.

O Cacuriá de dona Teté se diferenciou do Cacuriá de seu Lauro, pois, de acordo com Melo (2009, p. 25), “dona Teté emprestou então ao Cacuriá um pouco do desejo humano”. Como mesmo conta Dona Teté, Seu Lauro dizia que eu tinha esquentado o saco do cacuriá”. Dona Teté acrescentou a sensualidade, o duplo sentido e o rebolado que só o cacuriá de dona Teté possui.

Além das características relacionadas à dança, Dona Teté “inovou o Cacuriá introduzindo novos instrumentos como cordas, flauta, baixo, clarinete, teclados” (Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira, 2021). Vale ressaltar que a flauta transversal é um instrumento marcante e característico do Cacuriá, uma vez

que realiza a melodia da maioria das introduções das músicas, além de improvisos no decorrer das canções.

Dona Teté foi ainda a responsável por divulgar e difundir o Cacuriá no mundo, pois embora não tenha sido a criadora desta manifestação cultural, ela se destacou com sua irreverência e características singulares que fizeram de seu cacuriá o mais conhecido e reconhecido do estado. Seu neto, Beto, conta que sempre a acompanhou desde pequeno e durante a trajetória viu sua avó viajar para vários lugares do Brasil e do mundo, levando a cultura popular maranhense.

Sempre acompanhei ela, participei das programações de viagens, estados diferentes, viajei para Portugal, em 1994, e Venezuela. O primeiro lugar, que eu fui, foi Brasília, depois a gente veio de Brasília e foi pra (sic) Pernambuco, Salvador, Olinda, Recife, Pará, Rio de Janeiro, Mato Grosso também. Ela passeou quase esse país inteiro (Beto, 2023, informação oral).

A singularidade do Cacuriá de dona Teté proporcionou popularidade a manifestação artística, bem como notoriedade e reconhecimentos que foram retribuídos a partir de premiações e medalhas de mérito cultural.

No dia 8 de novembro de 2006, no salão do Palácio do Planalto, em Brasília, ocorreu uma solenidade com o tema “Patrimônios, Memórias e Valores Brasileiros”, onde foram entregues premiações a personalidades e instituições que se destacaram por contribuições à cultura brasileira. Na ocasião, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e o Ministro da Cultura do governo, Gilberto Gil, realizaram a entrega de símbolos da Ordem do Mérito Cultural 2006 a 46 personalidades, dentre estas, Almerice Silva Santos, a dona Teté do cacuriá (Moya, 2006).

Figura 11 – Mérito Cultural 2006



Fonte: Foto da autora – registro feito no acervo pessoal da família (2023)

Dona Teté também foi premiada com a Medalha do Mérito Timbira, recebeu homenagem pelo Estado do Maranhão, com a honraria de Mérito Cultural e premiada no V Festival do Geoalpa de poesias. Ambas as premiações foram concedidas a personalidades que contribuíram significativamente com o Estado do Maranhão. Nas figuras de 12 a 15 registros que comprovam suas premiações.

Figura 12 – Certificado Mérito Timbira



Fonte: Foto da autora – registro feito no acervo pessoal da família (2023)

Figura 13 – Medalha do Mérito Timbira



Fonte: Foto da autora – registro feito no acervo pessoal da família (2023).

Figura 14 – Homenagem por contribuição à cultura do Maranhão 2004



Fonte: Foto da autora – registro feito no acervo pessoal da família (2023)

Figura 15 – Homenagem do Maranhão ao Mérito Cultural



Fonte: Foto da autora – registro feito no acervo pessoal da família (2023)

Dona Teté também foi premiada no ano de 2004, com o prêmio Orilaxé, que foi criado nos anos 2000 e “é dirigido a personalidades ou instituições que, dentro de suas áreas de atuação, contribuíram para a valorização e a divulgação da cultura afro-brasileira, a diminuição da injustiça social e para o pleno exercício da cidadania” (Antenato, 2010).

Figura 16 – Prêmio Orilaxé 2004



Fonte: Foto da autora – registro feito no acervo pessoal da família (2023)

Sobre as características do Cacuriá, a manifestação representa uma dança sensual, na qual as coreografias são dançadas por duplas e também em grupo a partir de rebolados e cordões. O figurino é composto por saias rodadas com flores, fitilhos e rendas; as mulheres usam uma coroa na cabeça e os homens um chapéu. Vale ressaltar que este figurino tem influência direta da Festa do Divino Espírito Santo. Os altares de culto ao Espírito Santo, por exemplo, são ornamentados com luxo a fim de proporcionar o melhor à divindade. Geralmente fazem parte da decoração, tecidos, rendas, flores, velas, pombas e coroas (Mariano, 2011).

Figura 17 – Altar de Culto ao Divino Espírito Santo



Fonte: Jorge Dehl (2018)

A festa do Divino Espírito Santo tem origem em Portugal e foi instituída pela rainha Isabel de Portugal (1271-1336), ao pedir paz ao seu país através de uma promessa. Durante a festividade, a rainha determinou algumas ações, como distribuição de alimentos a quem precisasse. Esse ritual de fé se disseminou na Ilha dos Açores e com o tempo chegou até os países colonizados, como é o caso do Brasil (Iconografia, 2021).

Neste sentido, a coroa representa um dos símbolos mais representativos da festividade. Mariano (2011) aponta que o ritual da coroação é o ponto ápice da festa, pois esta ação remete ao poder e reconhece o Espírito Santo como poder máximo. Além disso, “a Coroa e o cerimonial da Coroação dão ênfase à simbologia da delegação de poderes ao homem comum, por meio do papel desempenhado na realização da Festa” (Mariano, 2011, p. 340).

É possível verificar que o Cacuriá adota as rendas, as flores, o tecido e a coroa na composição do figurino, diferenciando-se do Cacuriá de seu Lauro e dos demais grupos que surgiram posteriormente. A coroa, de modo particular, representa um símbolo do modelo Imperial do Culto atribuído ao Rei Dinis I (1261-1325) e Rainha Isabel (1271-1336), realeza portuguesa do século XIV (Mariano, 2011). Ainda sobre o figurino, Beto destaca:

O primeiro cacuriá que montaram era roupa de chitão, calça de xadrez, tipo roupa de quadrilha e logo depois decidiu-se fazer um figurino próprio para o

cacuriá. Quem fez o figurino foi o irmão de Fernando Vasconcelos, aí ele montou uma roupa para as mulheres e montou uma roupa para os homens aí começou essa história de roupa do cacuriá diferente com flores, colete, renda e tal, fita (Seu Beto, neto de dona Teté do cacuriá).

Figura 18 – Figurino do Cacuriá de Dona Teté



Fonte: Elton Tavares (2014)

Algumas das composições do Cacuriá de dona Teté, podem ser apresentadas em sala de aula para falar sobre a Festa do Divino, como é o caso das músicas: “Festa do Divino” e “Divino”. O trecho “Meu Divino Espírito Santo, Vós queira me ajudar, me dando por si saúde, pra cantar cacuriá” e “Meu Divino Espírito Santo venha nos abençoar, dando força às minhas crianças pra dançar cacuriá”, mostram a religiosidade e a tradição da fé como essenciais na festividade.

Festa do divino

Fui na festa do Divino
Me convidaram pra entrar
E veio dançando o carimbó
E cantando o cacuriá(2x)

Tu de lá e eu de cá
Corre o riacho no meio
Tu de lá dá um suspiro
E eu daqui suspiro e meio

Fui na festa do Divino
Me convidaram pra entrar
E veio dançando o carimbó
E cantando o cacuriá(2x)

Meu Divino Espírito Santo
Vós queira me ajudar
Me dando por si saúde
Pra cantar cacuriá

Fui na festa do Divino
Me convidaram pra entrar
E veio dançando o carimbó
E cantando o cacuriá(2x)

Meu Divino Espírito Santo
Venha nos abençoar
Dando força às minhas crianças
Pra dançar cacuriá

Fui na festa do Divino
Me convidaram pra entrar
E veio dançando o carimbó
E cantando o cacuriá(2x)

Adeus que eu já me embora
A costa eu já vou virando
Não sei quem fica pra trás
Que meus olhos vão chorando

Divino

Ah! Meu divino Espírito Santo
 Divino Consolador
 Consolai minha alma
 Quando deste mundo for

Ah! Meu divino Espírito Santo
 Pé de prata bico de ouro
 Dê licença dê licença
 Licença queira me dar
 No meio deste salão
 Eu vim trazer o cacuriá.

Sobre a dança, Hartmann (2013, p. 5) destaca que “o cacuriá é dançado em coreografias cujos movimentos estão em grande parte pautadas nos encontros e relações de maior ou menor contato corporal estabelecidos entre os pares que formam o grupo”. Além disso, os brincantes dançam, alguns cantam enquanto estão se movimentando, trocam olhares e estampam sorriso e carisma durante toda a apresentação. A mistura de ritmos, a união entre as pessoas, entre as idades, entre os gêneros proporciona aceitabilidade e resistência na brincadeira popular (Hartmann, 2013).

Vale ressaltar que “mesmo fazendo parte da festa do Divino, o cacuriá é considerado profano, porque envolve o lado sensual, o corpo a corpo, as letras de duplo sentido” (Oliveira, 2022). Na matéria desenvolvida por Mariana Oliveira, para o quadro *Nós, mulheres da periferia*, publicado pelo Estadão Expresso, a autora retrata que a festa do Divino é uma influência para a manifestação cultural, contudo, o Cacuriá não tem por objetivo envolver o culto, mas sim, proporcionar diversão ao público.

Sobre a letra das canções, todas possuem pequenos versos, rimas e algumas são abordadas em duplo sentido, fazendo o público rir, dançar e se divertir:

Jabuti

Jabuti sabe ler, não sabe escrever
 Ele trepa no pau e não sabe descer
 lê, lê, lê, lê, lê, lê
 Tô entrando
 Jabuti sabe ler, não sabe escrever
 Ele trepa no pau e não sabe descer
 lê, lê, lê, lê, lê, lê
 Tô saindo.

Jacaré Poiô

Eu sou eu sou eu sou
 Eu sou jacaré poiô
 Eu sou eu sou eu sou
 Eu sou jacaré poiô
 Sacode o rabo jacaré
 Sacode o rabo jacaré
 Eu sou jacaré poiô

Ladeira

Escorregou, foi na ladeira
 Escorregou, foi na ladeira
 E saiu remexendo
 Com as mãos na cadeira
 E saiu remexendo
 Com as mãos na cadeira

Sobre as canções do Cacuriá, Beto conta que muitas são de domínio popular, como é o caso das músicas *Formiga*, *Assa cana*, *Jabuti* e *Jacaré*, mas que muitas foram criadas por dona Teté, inclusive, as que popularizaram o Cacuriá, como: *O choro de Lera*, *Gavião* e *Passarinho verde*. Sobre as primeiras gravações do cacuriá de Dona Teté, seu Beto destaca: “Conseguimos gravar o Vinil, primeiro LP do cacuriá em 1992, as fotos do encarte foram feitas na praia Caolho na época, na beira da praia do Caolho. Estão na foto Rosa Reis, o finado Nelson Brito, Nega, Saci, Suza, vovó (Dona Teté) e eu” (Seu Beto, 2023, informação oral).

Figura 19 - Primeiro disco vinil gravado pelo Cacuriá de Dona Teté



Fonte: Discogs.com (2020)

Sobre a criação das músicas, Marlene Henriqueta Pires, filha de dona Teté, conta, em entrevista à TV assembleia: “ela que fazia as músicas dela, ela, de noite, ela pensava, ela fazia as coisinhas dela, que ela não sabia escrever, quando era de manhã, chamava uma parente, ia na casa deles pra escrever direitinho” (TV Assembleia, 2022). Dona Marlene destaca ainda que ela levava uma panela para acompanhar a melodia com o ritmo e verificar se estava bom. Beto também destaca: “às vezes tinha uma coisa na cabeça dela, na época que a gente morava na Vila Conceição, no Coroadinho um tempo, aí quando vinha as ideias na cabeça dela ela chamava nega²⁸, aí (sic) ela dizia e nega escrevia”.

Uma música muito solicitada pelo público é “O choro de Lera”, música favorita de dona Teté, que segundo a família, foi uma composição inspirada por um caboclo (TV Assembleia, 2022).

Choro da Lera

Boa noite, minha gente
Foi agora que eu cheguei
Fui chegando e fui cantando
Se é do seu gosto eu não sei

Lera chorou, Lera chorou
Eu te disse lera
Vão te tomar teu amor

O coco para ser coco
Deve ser coco inteiro
E o homem para ser homem
Ele deve ter dinheiro

Nunca vi carrapateiro
Botar cacho na raiz
Nunca vi rapaz solteiro
Ter palavra no que diz

Eu vou dar a despedida
Como deu a jaçanã
Não cantamos tudo hoje
Deixo o resto pra amanhã

²⁸ Neta de dona Teté.

Importante destacar que o cacuriá é uma manifestação cultural que combina música e dança. Assim, a dança é “acompanhada por instrumentos de percussão chamados caixas do Divino, além de banjo, violão, clarinete e flauta para contagiar quem dança e acompanha” (Rocha, 2013). Os versos rimados são respondidos pelos brincantes, o público participa dançando, cantando e no último número podem subir ao palco para dançar com os brincantes do grupo.

O grupo musical do cacuriá de Dona Teté prioriza mulheres no vocal e no toque das caixas, contudo, não fecha espaço para que homens também possam participar. Seu neto, Beto, inclusive, fez parte do grupo tocando caixa durante anos e destaca que aprendeu ouvindo-a tocar: “eu sempre acompanhei ela (sic) nas ladainhas e nas apresentações e durante os intervalos dos ensaios do cacuriá, que tinha momento em que as pessoas paravam para descansar um pouquinho, iam tomar água, aquela coisa toda, eu pegava a caixa e tocava” (Beto, 2023, informação oral).

Em costume vindo d’África, os tambores rituais eram lugar exclusivo de domínio masculino. Fora do continente africano, pouco se sabe sobre a exclusão da mulher do campo ritualístico da percussão, porém na diversidade cultural brasileira, nos é mostrado constantemente que apesar dela ser dinâmica, singular, e constantemente assimilar expressões culturais alheias que se transformam e ganham novas roupagens, também preserva em suas entranhas, tradições e manifestações que pouco ou nada se sabe de suas origens (Cutrim, 2017, p. 5).

Neste sentido, é possível constatar que a construção do Cacuriá de dona Teté priorizou a mulher instrumentista, deixando-a em lugar de destaque, responsável pela condução do ritmo da festa folclórica. Fazendo uma relação com a tradição da Festa do Divino, Cutrim (2017) destaca que: “essa irmandade tem seus laços formados pela fé, pela amizade e pelos costumes [...], assim, cada uma dessas mulheres ganha a tarefa de tornar a próxima geração conhecedora desses rituais tradicionais”.

Figura 20 – Mulheres caixeiras do cacuriá de Dona Teté²⁹

²⁹ Atrás das caixeiras está seu Beto, neto de dona Teté tocando caixa.



Fonte: Nós, mulheres da periferia (2022)

Figura 21 – Dona Teté do Cacuriá



Fonte: Imirante (2022)

“Dona Teté faleceu em 2011, vítima de um acidente vascular cerebral, mas sua essência e singularidade foram eternizadas e mantidas com muito rigor por todos que a conheciam e participaram de seu cacuriá” (Oliveira, 2022). Em suma, esta subseção evidencia a ousadia, o carisma e a fé como as principais marcas da rainha Teté que, não está mais entre nós fisicamente, sendo eternizada na história e na cultura do estado do Maranhão. Dentre os saberes apresentados no Cacuriá de dona Teté, destaque: a festa do Divino Espírito Santo, o toque de caixas, as canções populares, a religiosidade, a corporeidade, os ritmos e a dança presentes na manifestação.

5.4 Saberes locais: valores civilizatórios a vida e obra das três compositoras afro maranhenses

Os saberes locais na escola, sistemas de ensino e universidades são aqueles relacionados aos princípios educacionais afrodiáspórico e afro-brasileiro. Desenvolvê-los em sala de aula significa promover a aproximação do educando com a ancestralidade africana, viabilizar maior relação com a identidade do povo brasileiro e estimular o conhecimento sobre povos afrodescendentes, mediante reflexões sobre a importância da luta contra o racismo e o entendimento de valores necessários para compreensão das tradições africanas. Sobre valores, civilização e afro-brasilidade, Trindade (2020) explica que:

Valores, talvez, fundamentos morais, éticos e comportamentais que nos são significativos e importantes; **civilização**, talvez, conjunto de produções materiais e imateriais de uma sociedade. No nosso caso, não significa a higienização do humano, nem seu apartamento da natureza, nem uma evolução; **afro-brasilidade**, talvez, maneiras, possibilidades de matrizes africanas ressignificadas pelo modo de ser dos brasileiros/as (Trindade, 2020, p. 13).

Os valores civilizatórios estão elencados no *Caderno Modos de Brincar*³⁰ como valores que devem ser desenvolvidos no cotidiano escolar, a fim de traduzir a influência do povo afrodescendente na construção do Brasil (Brandão; Trindade, 2010, p. 10). O referido caderno faz parte de um projeto vinculado a algumas secretarias de Educação do Brasil e “vem ao encontro da necessidade de nos debruçarmos e refletirmos sobre a ação acerca da educação para as relações

³⁰ Para ter acesso ao caderno Modo de Brincar: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>

étnico-raciais, para as Africanidades Brasileiras, para as História/s e Cultura/s Africanas e Afro-brasileiras na Educação Infantil” (Brandão; Trindade, 2010, p. 8).

Vale destacar que a utilização do termo civilizatório difere da lógica moderna, colonial e eurocentrada, cujas práticas justificadas com a promoção de civilidade geraram exploração, violência, genocídio e devastação ambiental, deixando um legado de subdesenvolvimento, desigualdade social e conflitos em sociedades com histórico de colonização. Os valores civilizatórios, como vimos ao longo deste estudo, estão relacionados ao deslocamento físico e simbólico do povo africano a partir da violência do tráfico europeu de escravização de pessoas africanas que proporcionou também deslocamento de valores, costumes e tradições (Asante, 2016).

Assim, os valores civilizatórios não enfatizam individualismo e competição com a imposição de modelos hierárquicos e centralizados porque estas práticas são desumanas. Contrariando essa ideia colonizadora, o civilizatório tem sentido de interdependência, sendo essencial na comunidade. Tem base na filosofia do *Ubuntu*, refletindo a primazia da solidariedade e da cooperação comunitária na organização social, enfatizando a “humanização de todos os fenômenos que nos circundam” (Sousa, 2023, p. 52). Esta pesquisa evidenciou esses costumes humanitários e representações civilizatórias nas compositoras afro-maranhenses, que, por muito tempo, não foram retratadas na história da educação brasileira, uma vez que foram profundamente afetadas pela imposição de uma economia de dependência durante a colonização europeia.

A desvalorização e desestabilização das culturas africanas pela colonização promoveram a assimilação e a adoção de valores e práticas europeias como superiores. No entanto, a resiliência das sociedades africanas permitiu que muitos desses valores tradicionais sobrevivessem e continuassem a influenciar a vida contemporânea. São valores que privilegiam a relação com a natureza, espiritualidade, oralidade e tradição, dentre outros, como veremos a seguir.

Pude verificar que os valores civilizatórios apresentados no “*Caderno Modos de Brincar*”, encontram-se na história de vida das três compositoras aqui apresentadas e podem ser apresentados desde a Educação Infantil à Educação Superior, incluindo a pós-graduação, são eles: Energia Vital, Circularidade, Corporeidade, Oralidade, Memória, Ancestralidade, Territorialidade, Religiosidade, Musicalidade, Cooperativismo/Comunitarismo e Ludicidade.

A **energia vital** corresponde a potência de vida presente em cada ser vivo, assim, cada compositora representa um exemplo de determinação e coragem na luta pela conquista de seus ideais. Célia Sampaio direcionou sua energia em busca da valorização e respeito a cultura Africana; Patativa transformou sua vida cotidiana em inspiração para criação de suas composições, e dona Teté do cacuriá depositou sua energia na reconfiguração do Cacuriá, tornando-se uma referência no Brasil e no mundo. Esses exemplos podem ser apresentados aos estudantes em sala de aula para levá-los a refletir sobre seus propósitos de vida, levando-os a questionamentos como: o que buscam ser? Pelo que querem lutar? Em prol de qual objetivo pensam em utilizar sua energia vital?

A **Circularidade** representa a renovação e expansão dos saberes constituídos pela energia vital de cada uma das compositoras. Contribuindo com a difusão de saberes locais e conceptualização do reggae maranhense, Célia Sampaio renovou o reggae jamaicano, incluindo ritmos maranhenses e adicionando instrumentos não convencionais como o tambor e o agogô. Patativa representa um exemplo de perseverança, uma vez que conseguiu lançar seu primeiro CD aos 77 anos, deixando registros de algumas de suas canções para a posterioridade e dona Teté reformulou o Cacuriá e foi responsável por expandir a manifestação artística, que hoje é conhecida no Brasil e no mundo. Essas mulheres são responsáveis por fazer circular os saberes da cultura maranhense e preservar a identidade cultural do estado. Levar esses saberes para sala de aula é uma forma de fazer com que esse legado alcance novos públicos e perpassa gerações.

A **Corporeidade** pode ser considerada uma forma de materialização e “falar de corporeidade é falar da existência simultânea entre corpo e mente; de um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, culturas” (Reis, p. 24). Ambas as compositoras materializam saberes por meio da voz e do corpo. Dona Teté, por exemplo, foi uma compositora que sabiamente soube externar seus pensamentos a práticas corporais através da dança, embalados por ritmos e melodias que caracterizam a cultura maranhense. Patativa materializa seus saberes ao cantar, mas também ao sambar na Turma do Quinto e no bloco Fuzileiros da Fuzarca, e Célia Sampaio, além da voz, exprime seus saberes ao dançar o reggae maranhense ao mesmo tempo em que toca instrumentos de percussão.

Pensando no contexto escolar, vale a reflexão: será que as/os educadoras/es têm divulgado saberes locais por meio da corporeidade? A corporeidade pode ser

um meio para ensinar sobre o reggae, samba e cacuriá de forma ativa, além disso, pode ser trabalhada por meio de movimentos corporais, associados a práticas pedagógicas musicais, como caminhar, saltar, pular e marchar para aprender sobre ritmo e compasso musical, por exemplo.

A **Oralidade** corresponde a histórias narradas, destarte, todas as compositoras possuem histórias de vida distintas, mas que se entrelaçam, uma vez que ambas se constroem no dia a dia, na informalidade, nas crenças, nos costumes e nas tradições populares. Na sala de aula é possível contar a história de ambas as compositoras, a fim de apresentar a localidade de onde emergiram suas influências, seus cotidianos, os temas presentes em suas canções e os saberes que valorizam a identidade afrodescendente.

A **Memória** representa a preservação da identidade e das influências anteriores, assim, as compositoras estudadas são referências no que concerne à valorização e continuidade da cultura afro-maranhense e de suas influências. Célia Sampaio, preserva a memória de grandes nomes como Bob Marley, Jacob Miller, Peter Tosh, dentre outros cantores jamaicanos que se foram, além da memória de seus ancestrais. Patativa preserva o samba brasileiro, o samba que nasce na casa Tia Ciata e que é divulgado por Donga, Dona Yvonne Lara, Clementina de Jesus e tantas outras vozes que deram origem ao nosso gênero musical brasileiro e Dona Teté do Cacuriá, que conservou e adaptou o Cacuriá, manifestação cultural criada por seu Lauro e dona Filó, preservando assim, a identidade maranhense. Esses saberes podem ser ponto de partida para pesquisas em sala de aula, levando os alunos a refletir, questionar e relacionar o passado, o presente e o futuro.

A **Ancestralidade** representa a preservação de saberes oriundos da cultura africana, bem como os costumes e as tradições. Ambas as compositoras resgatam costumes da cultura africana, Patativa e Dona Teté, preservam os ritmos e os instrumentos musicais. Célia Sampaio, compositora que desempenha de forma mais direta a preservação da ancestralidade africana, destaca-se por valorizar não só os ritmos musicais, mas também os nomes de povos negros que fizeram história, a religião e o estilo afro, através da música, mas também a partir da criação de roupas e turbantes voltados a cultura africana. A ancestralidade pode ser desenvolvida em sala por meio de confecção de instrumentos de percussão, execução de ritmos musicais africanos, além de pesquisas sobre a história da cultura e da música africana, afro-brasileira e afro-maranhense.

A **Territorialidade** representa os diversos espaços ocupados por uma sociedade. Como vimos, cada compositora obteve uma formação local, da vivência cotidiana e isto significa dizer que cada uma delas se constitui no próprio espaço vivido, permeado por relações de poder. Assim, a territorialidade faz parte da principal forma de construção que constituiu a história e a identidade de cada compositora. Aqui temos a territorialidade como uma das principais referências para a construção de saberes locais. Célia Sampaio se molda no bairro da Liberdade, nos clubes de reggae, nos projetos escolares, no Centro de Cultura Negra do Maranhão, no bloco Afro Akomabu; Patativa se constrói na região do Mearim, em Pedreiras, nas ruas do Desterro, no bloco Fuzileiros da Fuzarca e no grupo Turma do Quinto; Dona Teté se constrói no Sítio do Batatan, no bairro do João Paulo, nas festas do Divino Espírito Santo e no Laborarte. São territórios de luta e resistência que abrigam histórias, memórias, valores, cultura e a identidade maranhense. Cada lugar elencado, pode ser apresentado em sala de aula como espaço de construção cultural e identitária.

A **Religiosidade** representa lugares sagrados para cada indivíduo, assim, todas as compositoras retratam, direta ou indiretamente por meio de suas canções e de seus costumes um pouco sobre suas crenças e formas de representação da fé. Dona Teté do Cacuriá compreende o amor entre o pai e o filho vivo por meio do *Divino Espírito Santo*; Célia Sampaio retrata em suas canções temas e ritmos voltados às religiões de matriz africana e; Patativa segue uma tradição para proteção pessoal ao andar com galhinho de arruda atrás da orelha. Esses saberes podem ser trabalhados em sala de aula, sobretudo, para tratar sobre respeito e tolerância religiosa.

A **Cooperação/Comunitarismo** representa o compartilhamento de saberes. Todas as compositoras partilham saberes locais por meio da voz, cada voz faz ecoar mensagens que expressam lutas, dores, alegrias, memórias e saberes construídos pela singularidade de vida de cada artista. A **Musicalidade** representa compartilhamento de saberes por meio da música e esse é o valor que ambas as compositoras partilharam ao longo de suas vidas. Considerando esses valores civilizatórios como sendo o saber local, um conhecimento que surge do contexto cultural vivido pelo ser humano, é possível dizer que as compositoras desenvolveram e desenvolvem saberes musicais que retratam sua territorialidade, seus costumes, suas crenças e influências ancestrais no cotidiano. Esse

compartilhamento de saberes musicais pode ser explorado a partir do canto, do batuque de tambores, de palmas que acompanham os ritmos do samba, do gingado que acompanha o cacuriá, da apreciação e da criação de melodias.

A **Ludicidade**, representa a manifestação da alegria de viver. O canto se configura como uma das principais formas de vida das compositoras estudadas, desta forma, pode ser considerado um meio lúdico para realizar práticas musicais afrodiáspóricas. Além do canto, a ludicidade pode ser desenvolvida na escola também por meio de jogos, brincadeiras e experiências que possibilitem o aluno conhecer e interpretar o contexto ao seu redor. Seja na Educação Infantil, no Ensino Médio ou no Ensino Superior, a ludicidade se faz presente e nesse contexto é válido a inserção de jogos e brincadeiras musicais que tenham relação com a cultura maranhense. Confecção e execução de instrumentos musicais percussivos; confecção de tamborins com lata de goiaba, como fazia Patativa; aprendizado sobre toque da caixa do divino e cânticos são possibilidades de aproximação do educando com a cultura maranhense de forma lúdica e dinâmica.

Desta forma, através do estudo sobre compositoras maranhenses foi possível conhecer a trajetória de mulheres afrodescendentes que atuaram/atua na produção musical do estado, evidenciando, por meio de narrativas, os saberes musicais oriundos de suas produções musical e sua relação com o ensino da música afro-brasileira. Os saberes locais elencados, bem como suas conexões com os valores civilizatórios podem fazer parte do contexto educacional, para apresentar aos educandos as influências afrodescendentes na construção do Brasil. A seguir apresento algumas possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de saberes locais afro-maranhenses, através de saberes musicais de reeducação cultural.

5.5 Saberes Locais nos Saberes Musicais de Reeducação Cultural

Adentrar nas memórias das compositoras maranhenses permite conhecer os saberes locais afro-maranhenses. Esse estudo, sistematiza alguns desses saberes para que professores de diferentes segmentos educacionais, da educação básica ao ensino superior, possam conhecer e sensibilizar-se sobre a importância dos conteúdos culturais na sala de aula.

Embora não seja o foco desenvolver propostas metodológicas, elaborei 9 (nove) possibilidades pedagógicas para que professores de música e demais

interessados na descolonização do currículo escolar, utilizem os saberes aqui mencionados, considerando, ainda, o desenvolvimento de habilidades propostas pela BNCC. Vejamos:

a) Célia Sampaio no ritmo do reggae e da resistência

Quadro 20 – Proposta Pedagógica 1: Ritmo do reggae com tambores

PROPOSTA PEDAGÓGICA 1 - Ritmo do reggae com tambores
Objetivo: Construir tambores com materiais alternativos para obter experiências voltadas ao ritmo do reggae maranhense desenvolvido por Célia Sampaio.
Saber local a ser desenvolvido: Ritmo e instrumentos musicais que compõem o reggae maranhense.
Habilidade a ser desenvolvida: (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Conteúdo: Ritmo e estética musical.
Faixa etária: A partir de 12 anos.
Recurso: Materiais alternativos como latas, balões, palitos de churrasco (para confecção dos tambores).
Duração: 2 ou 3 aulas de 50 minutos cada.
Sugestão de Música: Canções do show crioula: onde a compositora apresenta músicas com acompanhamento de tambores.
Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=njinvEcU_aM&t=79s
Descrição da atividade:
1- O professor deve orientar os educandos quanto a confecção dos tambores a partir de materiais alternativos;
2- Os alunos devem tocar os tambores acompanhando o ritmo de uma composição/canção interpretada por Célia Sampaio;
3- Após a experimentação, o professor pode levantar reflexões sobre o estilo e ritmo musical desenvolvido pela artista, contextualizando suas canções ao tempo, espaço e instrumentos utilizados para melhor avaliar a estética musical da compositora.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 21 – Proposta Pedagógica 2: Um canto de resistência

PROPOSTA PEDAGÓGICA 2 - Um canto de resistência

Objetivo: Conhecer a história da cantora e compositora Célia Sampaio e suas composições sobre a resistência negra.
Saber local a ser desenvolvido: História de Célia Sampaio e a música de resistência negra.
Habilidade a ser desenvolvida: (EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
Conteúdo: Música maranhense e música afrodiaspórica.
Faixa etária: A partir de 12 anos.
Recurso: Caixa de som.
Duração: 2 aulas de 50 minutos cada.
Sugestão de Música: Black Power
Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=82j-EXvE4sQ
Descrição da atividade: 1- O professor deve apresentar a história de vida e fatores que desencadearam a escolha de Célia Sampaio para a criação de composições que abordam sobre resistência negra; 2- Após conhecer a história, o educador deve promover um momento para apreciação das canções de Célia Sampaio; 3- Durante a apreciação, o professor pode solicitar que os alunos registrem suas impressões quanto ao conteúdo presente na letra da canção e identifiquem na música elementos como ritmos, instrumentos musicais utilizados, timbres, melodia e harmonia; 4- Caso tenha habilidade, o professor pode promover relação entre música e movimento, apresentando aos alunos passos simples de reggae para que possam executar e associar os elementos da música com a dança; 5- O professor deve promover um momento reflexivo sobre o contexto de produção e a relação da prática musical desenvolvida pela cantora Célia Sampaio com as dimensões de vida social, cultural, econômica e histórica, a partir do compartilhamento das impressões registradas pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 22 – Proposta pedagógica 3: Mulher negra: Leitura rítmica e melódica

PROPOSTA PEDAGÓGICA 3 - Mulher negra: Leitura rítmica e melódica
Objetivo: Realizar leitura rítmica e melódica da música <i>Mulher Negra</i> , de Célia Sampaio.
Saber local a ser desenvolvido: História de mulheres negras e ritmo do reggae maranhense.

Habilidade a ser desenvolvida: (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.
Conteúdo: Leitura rítmica e melódica.
Faixa etária: A partir de 10 anos.
Recurso: Partitura.
Duração: Várias aulas de 50 minutos cada.
Sugestão de Música: Mulher Negra
Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=-ZYEfWk1aoY
Descrição da atividade: 1- Realizar leitura rítmica e melódica da música <i>Mulher Negra</i> , da cantora Célia Sampaio; 2- O professor pode desenvolver um arranjo simples, para promover uma prática de canto coral com os alunos. Caso a turma não tenha habilidade para desenvolver prática de canto coral, o educador pode realizar prática de canto em uníssono; 3- Realizar breve debate sobre a incorporação dos ritmos brasileiros na canção, como uso de ritmos sincopados e notas acentuadas, além de reflexões sobre a letra da música <i>Mulher Negra</i> que pode ser apresentada em sala de aula para tratar especificamente sobre as lutas da mulher negra na história da humanidade, as consequências causadas pela escravidão e a falta de oportunidades nos âmbitos educacionais e profissionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 22 – Música: Mulher negra

MULHER NEGRA

Célia Sampaio

INTR. Guitar Melodia

Flute

8

5

9

13

17

21

25

29

33

37

Fonte: Partitura encomendada ao professor instrumentista Osmarzinho do sax (2023)

Figura 23 – Música mulher negra (continuação)

2

41

45

49

53

57

61

The image shows a musical score for saxophone in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of six staves of music. The first staff (measures 41-44) features a melodic line with eighth and sixteenth notes. The second staff (measures 45-48) continues the melody with some rests. The third staff (measures 49-52) has a more rhythmic pattern with sixteenth notes. The fourth staff (measures 53-56) includes a repeat sign and a double bar line. The fifth staff (measures 57-60) and the sixth staff (measures 61-64) show a simple, steady melodic line.

OSMARZINHO DO SAX

Fonte: Partitura encomendada ao professor instrumentista Osmarzinho do sax (2023)

b) Patativa narrando o cotidiano com samba e poesias

Quadro 23 – Proposta Pedagógica: Apreciando o samba de Patativa

PROPOSTA PEDAGÓGICA 4 - Apreciando o samba de Patativa
Objetivo: Apreciação de canções da compositora Patativa e acompanhamento do ritmo do samba.
Saber local a ser desenvolvido: História e influências musicais de Patativa.
Habilidade a ser desenvolvida: (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.
Conteúdo: Ritmo e samba maranhense.
Faixa etária: A partir de 15 anos.
Recurso: Instrumentos de percussão: pandeiros, ovinhos, chocalhos.
Duração: 50 minutos
Sugestão de Música: Babado da Favela.
Link de acesso a música: https://www.youtube.com/watch?v=z_I184YPWmM
<p>Descrição da atividade:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Realizar apreciação da música babado da Favela de Patativa; 2- O professor pode solicitar que os alunos façam a marcação do compasso binário com os pés; <p>Variações possíveis: Marcando passo como em uma marcha ou caminhando de forma ritmada pelo espaço.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3- Os alunos podem cantar e fazer o acompanhamento rítmico utilizando os instrumentos de percussão ou palmas; 4- Após a prática, o professor pode contar a história de Patativa e apresentar algumas de suas influências musicais, como Turma do Quinto e Fuzileiros da Fuzarca; 5- Ao final, o professor pode realizar reflexões com os educandos sobre o tema retratado na canção e levantar discussões sobre criminalidade, segurança pública, situação de pessoas que moram em bairros periféricos e representação da realidade cotidiana da artista.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 24 - Música: Babado da favela

BABADO DA FAVELA

♩=96

INTRODUÇÃO SOPROS

PATATIVA

Flute

5

9

13 Melodia

17

21

25

29

33

37

41

45 Ao

OSMARZINHO DO SAX

Fonte: Partitura encomendada ao professor instrumentista Osmarzinho do sax (2023)

Quadro 24 – Proposta pedagógica 5: Ritmo de samba com latas de goiabada

PROPOSTA PEDAGÓGICA 5 - Ritmo de samba com latas de goiabada
Objetivo: Construir um tamborim utilizando latas de goiabada.
Saber local a ser desenvolvido: Ritmo do samba maranhense.
Habilidade a ser desenvolvida: (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.
Conteúdo: Ritmo e instrumento de percussão.
Faixa etária: 15 anos
Recurso: Lata de goiabada e palito de churrasco.
Duração: 50 minutos
Sugestão de Música: Ninguém é melhor do que eu
Link de acesso a música: https://www.youtube.com/watch?v=WscBQHxBo90
Descrição da atividade: 1- O tamborim deve ser feito utilizando lata de goiabada, assim como fazia a compositora Patativa durante sua adolescência. Os palitos de churrasco podem ser usados como baquetas (o professor pode fazer adaptações nas baquetas de acordo com o material disponível). Esse é um momento criativo, no qual os educandos podem decorar seus instrumentos como preferirem; 2- Assim que o instrumento estiver pronto, o educador pode apresentar simples técnicas para tocar o instrumento e promover um momento de apreciação e execução musical a partir do samba da cantora e compositora Patativa; 3- Ao fim da prática, o educador pode promover reflexões que envolvam a relação das linguagens artísticas, música e artes visuais, além de contar um pouco sobre a história e infância da compositora.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 25 – Proposta Pedagógica 6: Música e o cotidiano

PROPOSTA PEDAGÓGICA 6 - Música e o cotidiano
Objetivo: Composição de melodias a partir de pequenos poemas com rimas sobre o cotidiano dos alunos.
Saber local a ser desenvolvido: História do cotidiano
Habilidade a ser desenvolvida: (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

Conteúdo: Composição melódica e poemas.
Faixa etária: A partir de 13 anos.
Recurso: Violão, teclado, instrumentos de percussão, papel.
Duração: Duas ou três aulas de 50 minutos
Descrição da atividade: 1- Os alunos devem criar poemas com rimas inspirados no seu próprio cotidiano, assim como Patativa que sempre se apropria do seu próprio contexto para desenvolver versos e canções; 2- Na sequência, cada aluno deve pensar em uma melodia simples em ritmo de samba para embalar seus poemas; 3- O professor pode ajudar na parte composicional utilizando um violão ou teclado; 4- Os versos podem ser expostos em um mural na escola/sala e as melodias podem ser gravadas no celular e publicadas em uma plataforma digital, a fim de divulgar o conhecimento musical desenvolvido em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

c) Dona Teté – saberes do Cacuriá

Quadro 26 – Proposta Pedagógica 7: Canções populares do cacuriá

PROPOSTA PEDAGÓGICA 7 - Canções populares do cacuriá
Objetivo: Apreciar canções populares do cacuriá de dona Teté e conhecer a história desse estilo musical genuinamente maranhense.
Saber local a ser desenvolvido: História do cacuriá de dona Teté e canções populares.
Habilidade a ser desenvolvida: (EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.
Conteúdo: Apreciação melódica
Faixa etária: A partir de 11 anos
Recurso: Flauta doce/ partitura da música disponível na página seguinte.
Duração: Duas aulas de 50 minutos cada.
Sugestão de Música: O choro de Lera
Link de acesso a música: https://www.youtube.com/watch?v=S0mPwtsGz6E

Descrição da atividade:

1- O professor deve contar a história do cacuriá, bem como origem e principais influências;

2- Com os alunos em círculo, o professor pode tocar na flauta doce a música *Choro de Lera*, composição de dona Teté, para que os alunos apreciem e acompanhe o ritmo com palmas;

Variações: Os alunos podem caminhar ou dançar em sentido horário na roda, enquanto escutam a canção;

3- O professor pode levantar reflexões que tratam sobre as influências do Divino Espírito Santo e destacar a importância de Dona Teté para o desenvolvimento deste gênero musical.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Figura 25 – Música: Choro de Lera

CHORO DE LERA

DONA TETÉ

INTRODUÇÃO

Canto

Flute

7

5

9

13

17

21

25

29

OSMARZINHO DO SAX

Fonte: Partitura encomendada ao professor instrumentista Osmarzinho do sax (2023)

Quadro 27 – Proposta Pedagógica 8: Ritmando o cacuriá

PROPOSTA PEDAGÓGICA 8 - Ritmando o cacuriá
Objetivo: Composição de melodias ritmadas por batuques em panelas.
Saber local a ser desenvolvido: Ritmo do cacuriá
Habilidade a ser desenvolvida: (EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
Conteúdo: Composição rítmica e melódica.
Faixa etária: A partir de 13 anos
Recurso: panela e colheres.
Duração: Duas ou três aulas de 50 minutos cada.
Descrição da atividade:
1- Os alunos devem criar versos com rimas ao som do batuque de panelas (pode usar colheres de pau para produzir som em panelas de alumínio), como fazia dona Teté ao compor suas canções;
2- As composições criadas pelos alunos podem ser apresentadas individualmente em sala;
3- O professor pode levantar reflexões a respeito das diversas formas de criação e expressão musical, relacionando as práticas com a música contemporânea.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 28 – Proposta Pedagógica 9: Tocando a caixa do Divino Espírito Santo

PROPOSTA PEDAGÓGICA 9 - Tocando a caixa do Divino Espírito Santo
Objetivo: Aprender o toque de caixa do cacuriá de dona Teté.
Saber local a ser desenvolvido: Toque de caixa, a história do cacuriá e a influência da festa do Divino Espírito Santo.
Habilidade a ser desenvolvida: (EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.
Conteúdo: Música popular maranhense
Faixa etária: A partir de 15 anos
Recurso: Caixa do Divino Espírito Santo ou materiais alternativos.
Duração: Duas aulas de 50 minutos cada
Sugestão de Música: Nossa senhora da Guia
Link de acesso a música: https://www.youtube.com/watch?v=Ruir0Y-Gx0E

Descrição da atividade:

- 1- Apresentar aos alunos a história do Cacuriá de dona Teté a partir das influências religiosas relacionadas ao Divino Espírito Santo;
- 2- Ensinar o toque de caixa do Divino Espírito Santo;
(Na ausência da Caixa do Divino, o professor pode utilizar materiais alternativos, como mesa da sala de aula lápis dos próprios alunos para realizar as batidas);
- 3- O professor pode levantar reflexões, como a importância do cacuriá de dona Teté para o Patrimônio Cultural Imaterial do Maranhão.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As propostas pedagógicas aqui apresentadas foram extraídas da vida, da memória e das obras das compositoras Célia Sampaio, Patativa e Dona Teté do Cacuriá e tem como objetivo permitir aos educandos conhecer os saberes locais afro-maranhenses. Este estudo, sistematiza alguns desses saberes para que professores de diferentes segmentos educacionais, da educação básica à superior, possam conhecer e sensibilizar-se sobre a importância dos conteúdos culturais na sala de aula.

Os saberes musicais afro-maranhense que estão na memória, vida e obra das mulheres compositoras, são necessários a reeducação cultural, assim, existe a necessidade de práticas educacionais que reforcem e apresentem conhecimentos afrodiaspóricos que por muito tempo foram silenciados.

Considero que a apresentação de saberes afrodescendentes com vista a uma reeducação cultural, dependem ainda de saberes fundamentais, como: 1) conscientização cultural; 2) questionamento sobre a cultura consumida; 3) necessidade de enxergar a negritude e; 4) respeito a cultura do outro.

Para Asante (2016), a conscientização é um saber, assim, o conhecimento sobre os valores afrodescendentes pode ser considerado um passo importante para entendimento de causa e luta contra o racismo e o preconceito. Para Djamila Ribeiro, enxergar a negritude é um saber necessário no combate ao racismo, em suma, somente falando sobre personalidades negras, seus papéis sociais e suas histórias conseguiremos visibilizar o negro para além dos estereótipos construídos ao longo da história. Em o pequeno manual antirracista, Djamila Ribeiro alerta que “é importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade” (Ribeiro, 2019, p. 12).

Questionar a cultura consumida também é um saber necessário à reeducação cultural. Sobre este tema, Djamila Ribeiro (2019) destaca ainda a necessidade de se analisar o produto cultural consumido, buscando sempre identificar se existe algum cunho racista. Algumas reflexões merecem ser feitas: Seu repertório musical ou literário tem a presença de personalidades negras ou aborda alguma mensagem depreciativa? Enquanto educador (a), você tem apresentado artistas, músicos/musicistas e escritores (as) negros (as) aos seus alunos? Esses questionamentos são importantes para que haja uma mudança de paradigmas e contribuição real no âmbito educacional.

Por fim, considero que para que haja uma reeducação cultural, existe a necessidade de se praticar um saber fundamental, o de respeito a cultura do outro, no caso do Brasil, respeito a própria cultura, afinal, um saber afrocêntrico não é um saber alheio, é um saber que constitui a formação da nossa brasilidade. E, nesse sentido, a escola, bem como os (as) educadores (as) aparecem como agentes fundamentais neste processo. Para Castiano (2006, p. 29), “a escola passa a ser a instância racionalizante dos saberes, das práticas e dos valores locais” e os educadores como agentes transformadores precisam ensinar para além dos livros e manuais disponibilizados, devem estudar a cultura local por meio experimentações, pesquisas e vivências.

Finalizo esta seção, enfatizando que as propostas pedagógicas desenvolvidas a partir das memórias e saberes das compositoras afro-maranhenses possuem conteúdos culturais importantes no desenvolvimento de todas as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Abrangem estudo sobre estilo musical, música local, música afrodiapórica, leitura rítmica e melódica, gêneros e estilos musicais, composição musical e instrumentos musicais, cujos conteúdos musicais exigem metodologias que envolvem percepção, análise, criação e execução musical.

Vale destacar que esses saberes também podem ser apresentados a partir de outras áreas, como História, Sociologia, Dança, Pedagogia, Ensino Religioso, Filosofia, entre outros. Deste modo, cada profissional, pode desenvolver os saberes de acordo com a habilidade de sua área específica. Acredito que levar esses saberes com responsabilidade para o contexto escolar é uma forma de levar conhecimento sobre a cultura local, bem como fortalecimento e reconhecimento das tradições musicais do estado do Maranhão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou possibilidades de incorporação dos saberes musicais afro-maranhenses nas práticas educativas de professores (as) da educação básica à educação superior, incluindo a pós-graduação e, para tanto, mapeou estudos desenvolvidos sobre saberes musicais produzidos por compositoras brasileiras, evidenciando suas contribuições e reconhecimento de suas produções na educação musical; identificou nos documentos legais que regem a educação brasileira, diretrizes e normativas que tratam sobre temas como saber local, mulheres e afrocentricidade na escola e apresentou por meio de narrativas, os saberes musicais e a trajetória de três grandes compositoras maranhense: Célia Sampaio, a dama do reggae; a sambista Patativa e; a eterna dona Teté do cacuriá, viabilizando possibilidades para o ensino da música afro-brasileira.

A análise histórica nos mostrou que a carreira musical de mulheres ocorreu de forma tardia e foi vista com preconceitos ao longo do tempo. Os dados apresentados no ECAD mostraram que atualmente, mesmo apesar de tantos avanços no que diz respeito a inserção da mulher na área musical, as compositoras continuam recebendo valor inferior que compositores e que a maioria dos direitos autorais ainda é destinado ao sexo masculino.

A pesquisa apresentou três artistas que embora sigam gêneros musicais distintos (samba, reggae e cacuriá), possuem muitas características em comum, uma vez que ambas resgatam saberes presentes na cultura africana, saberes que são retratados desde a poesia das canções até a forma melódica propriamente dita. Assim, as três artistas estudadas produzem/produziram saberes singulares ao longo do tempo, contribuindo significativamente na construção da cultura popular maranhense.

A irreverente Patativa conta histórias do cotidiano por meio do samba, um gênero musical com raízes afrodescendentes. Célia Sampaio conta história de luta do povo negro através do reggae, um gênero musical de origem jamaicana e marcada por influências da música africana e Dona Teté do Cacuriá, que por meio de versos repletos de trocadilhos embalados pelo ritmo das caixas do divino divulga uma manifestação popular genuinamente maranhense.

Assim, as composições configuram e reconfiguram a cultura musical no Maranhão, uma vez que as características presentes nos ritmos e melodias de cada

uma dessas artistas retratam saberes que só encontramos aqui no Estado. Considerando o valor das obras musicais das compositoras estudadas, a pesquisa enfatizou a importância da apresentação desses saberes locais na escola (Castiano, 2005), visando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como estabelece a Lei 11.645/2008, considerando ainda que as composições apresentam influências da cultura afro e afro-brasileira, além de que esses conteúdos relacionados a saberes locais devem ser trabalhados na educação básica, assim como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir da análise dos documentos legais que normatizam a educação no Brasil, foi possível verificar que o país possui Leis, pareceres e Diretrizes que abordam sobre a necessidade da valorização e respeito a mulher e de práticas culturais diversas em sala de aula, contudo, somente as Leis não são suficientes se, não houver sensibilidade e, principalmente, consciência e reconhecimento desta necessidade por parte de professores, gestores escolares e representantes políticos.

Além disso, o estudo mostrou que existe a necessidade da participação de professores em formações continuadas, para que possam levar aos alunos os conteúdos de forma significativa. A preocupação com a formação de professores deve ser uma das principais pautas levadas em consideração, pois o educador que vai atuar precisa conhecer e ensinar para além da história da escravidão ou mesmo da ênfase do negro como invisibilizado e para isso as Universidades precisam reformular seus currículos, acrescentando as disciplinas de História da Música brasileira e afro-brasileira, bem como compositores e compositoras que contribuem e contribuíram para a formação musical do país.

O estado da arte realizado nesta pesquisa nos mostrou que já existem alguns trabalhos sendo produzidos no território nacional sobre mulheres compositoras, contudo, poucas pesquisas retratam mulheres compositoras afrodescendentes. Verificamos ainda que são raros os trabalhos que tratam sobre saberes locais de compositoras afrodescendentes com ênfase na educação.

O mapeamento realizado nos anais dos Encontros Regionais da ABEM referente aos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022, mostrou que dos 989 estudos publicados apenas 1,72% (17) tem alguma relação com a área de mulheres e música. Entre os 17 textos publicados e que foram analisados, verifiquei que existem alguns estudos que fazem relação da história de mulheres compositoras com a

prática pedagógica musical, contudo, a maioria dos artigos abordam sobre método de ensino de compositoras, obras musicais, mas não fazem uma relação direta com o protagonismo das mulheres na área musical. Sobre a representatividade feminina na música, foi possível constatar que os temas estudados abordam sobre métodos de ensino, empoderamento, diversidade, cultura popular, prática de instrumento, educação não formal, entre outros, mas poucos são os estudos referentes a compositoras especificamente.

Em relação a análise das Teses e Dissertações publicadas no Brasil, considero preocupante o quantitativo de estudos divulgados na última década. Como apresentado na seção 4, utilizei a palavra-chave *compositora* para uma busca direcionada ao tema proposto e o resultado do mapeamento apresentou 247 pesquisas envolvendo o nome de compositores e compositoras, com maior ênfase em compositores, tanto em dissertações de mestrado quanto em teses de doutorado.

Sobre as compositoras mapeadas em estudos, verifiquei que a maioria são cantoras e pianistas, assim, fica o alerta para necessidade de estudos que evidenciem compositoras instrumentistas de áreas como sopro, cordas e percussão. O mapeamento mostrou ainda que nos últimos 10 anos foram representadas compositoras de 14 cidades do Brasil, deixando mais um ponto de atenção, desta vez para a necessidade de estudos que apresentem compositoras que representam a identidade cultural de diferentes cidades do país. O Brasil com 5.565 municípios (IBGE, 2023), certamente possui muitos nomes que merecem e precisam compor o repertório acadêmico.

Em relação às áreas de estudo, os dados mostram que existe a necessidade de mais estudos vinculados à área de Música e Educação, pois somente a partir destas áreas é possível que haja um crescimento de propostas pedagógicas que visem acrescentar a história e obra de compositoras brasileiras a práticas educacionais.

Como vimos, alguns estudos na área de Música, abordam sobre história e obra de compositoras, buscando ampliar a visibilidade de mulheres compositoras na História da Música brasileira, contudo, a maioria das pesquisas, tinham como objetivo apresentar análises de interpretação, performance ou obras musicais, evidenciando pouco a importância da representatividade feminina no contexto musical, histórico, cultural e educacional.

Em ambas as áreas, os pesquisadores têm buscado retratar sobre trajetória e obras de compositoras, por outro lado, a academia carece de estudos que se propõe a identificar os saberes musicais e apresentar a importância de relacionar esses saberes e narrativas com o ensino de Música, Arte ou Educação Musical. O estado da arte nos mostra ainda que apenas um estudo faz conexão com o contexto educacional e raro ou inexistente são os que relacionam as categorias, compositora, raça e educação, buscando localizar saberes locais oriundos de compositoras afrodescendentes.

Os estudos sobre Educação Musical, a partir da perspectiva decolonial e afrocentrada, mostraram-nos que as instituições acadêmicas ainda possuem fortes incidências coloniais, uma vez que as estruturas curriculares dos cursos de graduação enfatizam, em sua maioria, disciplinas voltadas à cultura da música europeia. Assim, considero importante que Ensino Superior continue dando ênfase a música europeia, contudo, abra também espaços para práticas musicais que valorizem a pluralidade cultural visando uma formação inicial antirracista.

Em relação à BNCC, o mapeamento mostrou que existe uma preocupação por parte do documento normativo em promover aos educandos a oportunidade de conhecer a diversidade cultural local e mundial, contudo, na unidade temática Música do componente curricular Arte, a BNCC trata a diversidade cultural de uma forma generalizada, sem especificar quais raças ou etnias devem ser abordadas em sala de aula, mesmo que o artigo 26 da LDB determine a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio.

Por fim, a voz das compositoras apresentadas através da narrativa descritiva nos mostrou que as obras das artistas aqui mencionadas representam saberes singulares que configuram a diversidade da cultura maranhense. Célia Sampaio apresenta a história do povo negro, a história do reggae, a história de mulheres negras, ritmos e melodias de influência da matriz africana e a religião de matriz africana; Patativa nos ensina sobre história do samba, sobre ritmos maranhenses, sobre suas crenças e sobre histórias do seu cotidiano e dona Teté do Cacuriá retrata a festa do Divino Espírito Santo, o toque das caixeiras, as canções populares e os ritmos de uma dança genuinamente maranhense.

Ambas as compositoras populares iniciaram suas carreiras a partir do contato direto com as manifestações culturais do estado e dos saberes locais que as

cercavam diariamente, assim, esses saberes se converteram em novos saberes que hoje representam a diversidade cultural e a história da música do Maranhão.

Vimos que os saberes civilizatórios representam uma tradução do povo afrodescendente na construção do Brasil, nesse sentido, os saberes locais presentes na produção de compositoras afro-maranhense podem fazer parte do contexto educacional dos alunos, a fim de fazê-los desenvolver consciência sobre a própria formação cultural.

As propostas pedagógicas aqui apresentadas representam uma amostra do que pode ser desenvolvido em sala de aula. Assim, espero que este estudo encoraje outros educadores e educadoras a pesquisar sobre conhecimentos de sua localidade e viabilize a construção de propostas pedagógicas a partir de memórias de povos que geram saberes populares.

Sobre a abordagem pedagógica, vale destacar ainda que esses saberes podem ser apresentados por professores de música, história, artes visuais, pedagogia, entre outros, portanto, defendo que as metodologias que envolvam especificamente os saberes musicais sejam desenvolvidos por professores formados em música, uma vez que a formação específica proporciona habilidades específicas para apresentação desses conteúdos de forma significativa.

Assim, considerando o valor histórico e cultural de cada uma dessas mulheres, acredito que os saberes oriundos das compositoras afrodescendentes devam ocupar os espaços educativos, porque só assim os estudantes terão acesso a experiências formativas que contemplem as contribuições culturais, artísticas e sociais do povo negro que dantes foram limitadas aos estereótipos promovidos pela escravidão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; DE ALMEIDA, Jorge Miranda. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

AIDAR, Laura. 26 mulheres importantes que fizeram história. E-Biografias, 2022. Disponível: https://www.ebiografia.com/mulheres_importantes_historia/. Acesso em: 16 de julho de 2022.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. Movimento negro e democracia racial no Brasil: entrevistas com lideranças do movimento negro. 2005.

AMARAL, Mayara. **A MULHER COMPOSITORA E O VIOLÃO DA DÉCADA DE 1970**: vertentes analíticas e contextualização histórico-estilística. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

AMORAS, Maria; COSTA, Solange Maria Gayoso da; ARAÚJO, Luana Mesquita de. O ativismo das mulheres negras escravizadas no Brasil colonial e pós-colonial, no contexto da América Latina. **revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 23, p. e202128, 2022.

ANDRADE, Raíza Silva de. A História de Vida de três musicistas e educadoras musicais do Distrito. In: **XV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. 2020**. Áreas de concentração. Programa de pós-graduação em música da UFRJ. Disponível em: <https://ppgm.musica.ufrj.br/areas-de-concentracao/>. Acesso em 14 de abril de 2020.

ARAGÃO, Daniela Pedreira. CLEMENTINA DE JESUS, O RESGATE DO CANTO DOS ESCRAVOS. In: IV Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas Universidade Estadual do Piauí – UESPI ISBN: 978-85-8320-162-5. Anais [...] Teresina, 2015. p. 57-67.

ARAÚJO, Emanuel. Clementina de Jesus. Museuafrobrasil, 2023. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-emem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/clementina-de-jesus>. Acesso em 16-12-2023.

ARCOVERDE, Léo. Brasil registra 722 feminicídios no 1º semestre de 2023, maior número registrado desde 2019 em série histórica. **G1.globo**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/11/13/brasil-registra-722-feminicidios-no-1o-semester-de-2023-maior-numero-registrado-desde-2019-em-serie-historica.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. 2016.

AZILE, Neto. MÚSICA POPULAR MARANHENSE - com a cantora e compositora Patativa. You Tube, 12 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NkNRRkKFixM>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

BÂ, Amadou Hampatê et al. A tradição viva. **História geral da África**, v. 1, p. 167-212, 2010.

BAPTISTA, Rodrigo. Nova lei inclui combate a violência contra a mulher no currículo escolar. Senado notícias, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/11/nova-lei-inclui-combate-a-violencia-contra-a-mulher-no-curriculo-escolar>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

BATISTA, Leonardo Moraes. Educação Musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Revista Orfeu**, v. 3, n. 2, p. 111-135, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLARD FREIRE, Vanda Lima y H. Portella, Angela Celis. “Mulheres pianistas e compositoras, em salões e teatros do Rio de Janeiro (1870-1930)”. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas, 5 (2), 61-78, 2010.

BENTO, MONA MARES LOPES DA COSTA. **CHIQUINHA GONZAGA: TRANSGRESSÃO, EMANCIPAÇÃO E FORMAS DE RESISTÊNCIAS (1885-1932)**. 2020, 92 f. Dissertação (Mestrado em HISTÓRIA) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados, 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

BHABHA, Homi. O compromisso com a teoria. In: _____. O local da cultura. EdUFMG: Belo Horizonte, 2001.

Biografia da cantora maranhense Alcione. Acesso em: <https://www.bahia.ws/biografia-da-cantora-maranhense-alcione/>. Acesso em 17-12-2023

BIOGRAFIA. Zeca Baleiro, 2022. Disponível em: <https://zocabaleiro.com.br/biografia/>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

BLOCO AFRO AKOMABU. Mundinha Araújo: a guerreira que faz história. 2013. Disponível em: <https://ccnma.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 11 de março de 2023.

BRAGA, Wandrei. Biografia de Chiquinha Gonzaga. Chiquinha Gonzaga.com, 2019. Disponível em: <https://chiquinhagonzaga.com/wp/biografia-de-chiquinha-gonzaga/>. Acesso em: 16 de janeiro de 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 22 de abril de 2022.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: Acesso em: 28/08/2021.

BRASIL. Lei 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jun. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 22 de abril de 2022.

_____. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, 2004.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018

_____. Presidência da República. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003* Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 28/08/2021. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

CAMPOS, Lúcia e LAGE, Luciana. Caminhos abertos por Lydia Hortélio para a Educação Musical no Brasil a partir das Oficinas nos Festivais de Inverno da UFMG nos anos 1980. In: **XV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. 2020.**

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses. 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados**, v. 17, p. 117-133, 2003.

CASSESE, Patrícia. Os sambas de bêbado da cantora Patativa. O tempo, 2019. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/os-sambas-de-bebado-da-cantora-maranhense-patativa-1.2273647>. Acesso em 25 de novembro de 2022,

CASTIANO, José P. O Currículo Local como Espaço de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos Distritos de Báruè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio-Moçambique. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, p. 0, 2005.

CASTIANO, José P. Filosofia africana: da sagacidade à intersubjectivação. 2015.

Célia Sampaio lança novo álbum em show hoje. Oimparcial, 2022. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/noticias/2022/11/celia-sampaio-lanca-novo-album-em-show- hoje/>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. História da Música no Maranhão.

Clássico da música maranhense, “Bandeira de Aço” ganhará musical em 2022. Secretaria de Estado da Cultura. Disponível em: <https://cultura.ma.gov.br/noticias/classico-da-musica-maranhense-bandeira-de-aco-g-anhara-musical-em-2022>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

Comitê de Ética em Pesquisa. Ministério da defesa, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/hfa/ensino-e-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-cep-hfa-1>. Acesso em: 05-06-2022.

COELHO, Mayara Pacheco; SILVA, Marcos Vieira; DA MATA MACHADO, Marília Novais. Mulheres na Música: Histórias que se cruzam. **Psicologia em Revista**, v. 23, n. 3, p. 840-859, 2017.

COSTA, ALEXANDRA MARTINS. “Palavra Preta”, “Som das Binha” e “Sonora” – **espaços de mobilização e fortalecimento da produção musical de mulheres de Salvador**’. 2019, 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2019.

COSTA, Ana Paula Conceição. **Nina Simone: um estudo antropológico sobre trajetória de vida, música e ativismo político**. Dissertação de mestrado - Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2017.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. **SOUZA, NS Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, p. 1-16, 1983.

COSTA, LARA DENISE GOES DA. **ABRAM ALAS PARA ELA PASSAR: CHIQUINHA GONZAGA E A AGÊNCIA NO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX**’ 27/02/2015 183 f. Doutorado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC-Ri

COSTA, Marcos Roberto Nunes. Mulheres intelectuais na idade média: Hildegarda de Bingen-entre a medicina, a filosofia e a mística. **Trans/formação**, v. 35, p. 187-208, 2012.

CUNHA, Laura Cardoso. Feminaria Musical II: o que (não) se produz sobre música e mulheres no Brasil nos anais dos encontros das associações musicais brasileiras. **REDOR-ENCONTRO NACIONAL DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO**, v. 18, p. 3353-3980, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, p. 185-195, 1997

CYPESS, Rebeca. "Francesca Caccini". *Enciclopédia Britânica*, 2022. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Francesca-Caccini>. Acessado em 25 de setembro de 2022.

DANILO QUIXABA. VDR TALKIXABA – ENTREVISTA COM PATATIVA. YouTube, data e mês não divulgado, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Pq_uV7_9RoA. Acesso em: **20 de setembro de 2022**.

DA SILVA, Eliana Monteiro. **Clara Schumann: compositora x mulher de compositor**. Ficções Editora, 2015.

DA SILVA, Mariana Queen Cardoso; GUEDES, Kláutenes Dellene Cutrim. O PROCESSO DE SEGREGAÇÃO E INVISIBILIDADE DO BAIRRO QUILOMBO URBANO LIBERDADE ENQUANTO PATRIMÔNIO CULTURAL AFROBRASILEIRO EM SÃO LUÍS-MA.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DE CARVALHO, Karen Fagundes; DE ANDRADE SILVA, Érika. Material didático: biografia de Chiquinha Gonzaga (1847-1935) em quadrinhos. In: **XIV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. 2018**.

DELGADO, Ana Luisa de Mendes. Só Precisa Rebolar? Performance e dinâmica cultural no cacuriá maranhense. 2005.

DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2004.

DE SOUZA, Luan Sodré. Educação musical afrodiaspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da Abem**, v. 28, 2021.

DOBBERT, Fritz. Fanny Hensel-Mendelssohn – A primeira importante compositora do romantismo, 2021. Acessado em 25 de setembro de 2022.

DO NASCIMENTO CESAR, Rafael. **A composição de uma pioneira: De Francisca a Chiquinha**. Tese de Doutorado. [sn]. Programa de Mestrado em Antropologia Social da Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.

DOS SANTOS, Micael Carvalho. Panorama da graduação em Música no Brasil: breve análise a partir do Censo da Educação Superior-2020 do INEP. **REVISTA DA ABEM**, v. 31, n. 1, 2023

DOS SANTOS PEREIRA, Letícia; SANTANA, Carolina Queiroz; DA PAIXÃO BRANDÃO, Luís Felipe Silva. O apagamento da contribuição feminina e negra na ciência: reflexões sobre a trajetória de Alice Ball. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 12, n. 40, p. 92-110, 2019.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. 2. ed. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ESTEBAN, M. P. S. (2010) Pesquisa qualitativa em educação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. Enfrentando estereótipos de gênero em bandas de rock através de ações músico-pedagógicas inclusivas: uma pesquisa em educação musical em andamento. In: **XV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. 2020.**

FERREIRA, Carlos. Hilária Batista de Almeida (Tia Ciata). Educação e memória afro-brasileira, 2023. Disponível em: <https://www.afrofile.com.br/herois/tia-ciata-1>. Acesso em 16-12-2023.

FERREIRA, Luís Cláudio. Ivone lara, 100 anos: Como a enfermeira influenciou sambista, 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/ivone-lara-100-anos-como-enfermeira-influenciou-sambista>. Acesso em: 17-12-2023.

FERREIRA, Mauro. CD autoral de Patativa expõe afinidade do samba maranhense com o Rio. Disponível em: <http://www.blognotasmusicais.com.br/2015/01/cd-autoral-de-patativa-expoe-afinidades.html>. Acesso em: 19-14-2023.

FERNANDES, Fernanda. Dona Ivone Lara: a trajetória da Dama do Samba. Acesso em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/17170-dona-ivone-lara-a-trajet%C3%B3ria-da-dama-do-samba>. Acesso em: 17-12-2023.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 378-388, 2005.

FEY, ANDREIA SCHACH. **MUSICISTAS MULHERES E SUA INCLUSÃO EM PRÁTICAS DE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2020, 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava, 2019.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e204249, 2020.

FREIRE, Vanda Lima Bellard; PORTELLA, Angela Celis H. Mulheres pianistas e compositoras, em salões e teatros do Rio de Janeiro (1870-1930). **Cuadernos de Música, artes visuales y artes escénicas**, v. 5, n. 2, p. 61-78, 2010.

GARCIA, NICOLE MANZONI. **A TRAJETÓRIA DA COMPOSITORA LYCIA DE BIASE BIDART (1910-1991)**, 2021 undefined f. Dissertação (Mestrado em MÚSICA) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2021.

GOMES FILHO, Tarcísio. Isabelle vengerova e a concepção da prática dos acentos como estratégia de estudo da técnica pianística. In: **XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM**. 2016.

GOMES, Lucas e Zanlorenssi, Lucas. Compositoras do Brasil e do samba: Jovelina Pérola Negra, 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2021/02/08/compositoras-do-brasil-e-do-samba-jovelina-perola-negra>. Acesso em: 17-12-2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. **Belo Horizonte: Mazza Edições**, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 75-85, 2003.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. Chiquinha Gonzaga e a Música Brasileira: Uma análise do discurso na literatura infanto-juvenil. In: **XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM**. 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Escola de Comunicações e Artes da USP. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/graduacao/musica>. Acesso em 14 de abril de 2020.

GRUPPELLI LOPONTE, Luciana. Artes visuais, feminismos e educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso. **universitas humanística**, n. 79, p. 143-163, 2015.

HALL, Stuart. Marcos para os Estudos Culturais. In: _____. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: EDUFMG, 2011.

HARTMANN, Luciana. "PERFORMANCES DE UMA TRADIÇÃO: O CASO DO CACURIÁ FILHA HERDEIRA"(1). **Karpa: journal of theatricalities and visual culture**, v. 6, 2013.

HILDEBRAND, Alice Von. O privilégio de ser mulher. Trad. **Luíza Monteiro CS Dutra**, 2014.

JACINTO, Joel. O canto de Patativa. Joel Jacintinho, 2013. Disponível em: <https://joeljacintho.com.br/o-canto-de-patativa/>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

LACERDA, Luisa Damaceno de. **MEMÓRIAS COMPOSTAS**: narrativas de cantoras-compositoras no Rio de Janeiro. (2017). Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos avançados**, v. 17, p. 271-284, 2003.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Mulher negra: ressignificando o discurso no espaço escolar. 2008.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

MADALENA CASULANA. A Modern Reveal: canções e histórias de mulheres compositoras, 2022. Disponível em: <https://www.amodernreveal.com/maddalena-casulana>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

MADEIRA, Maria Teresa. **Carolina Cardoso de Menezes, a pioneira**. Tese de doutorado - Programa de Doutorado em Música da Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARCOLINO, Taís Quevedo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, p. 541-547, 2008.

MARIANO, Fabiane Passamani. A simbologia do Divino Espírito Santo. **Revista do Colóquio**, n. 2, p. 122-138, 2012.

MENDES, Ana Sofia Tavares Martins. **Os estudantes de medicina: expectativas na escolha da especialidade**. 2010. Dissertação de Mestrado.

MATOS, Marjorie Evelyn Maranhão Silva et al. Grupo de Mulheres Negras Mãe Andresa: um olhar à construção dos direitos humanos das mulheres negras a partir de suas vivências, experiências e posicionalidades. 2017.

MELO, André Luis. Arte-educação e identidade cultural: um devir criança e o Cacuriá. 2009.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MOITEIRO, Rita de Cássia. **Compositoras brasileiras e o processo de criação musical: uma análise aplicada à musicologia de gênero**. 2015, 151 f. Dissertação. (Mestrado em Música). Universidade de São Paulo, 2015.

MOREIRA, NUBIA REGINA. **A presença das compositoras no samba carioca: um estudo da trajetória de Teresa Cristina**. 2013, 133 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2013.

MORIAS, Maria do Carmo Lima e ARAUJO, Patrícia Carla Viana de. O REGGAE, DA JAMAICA AO MARANHÃO: PRESENÇA E EVOLUÇÃO. In: IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2008, Salvador.

MORIN, E. Para sair do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MOSAICO ARTE: ancestralidade, 9º ano: ensino fundamental, anos finais / Beá Meira... [et al.] – 2. Ed. – São Paulo: Scipicione, 2018.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; SOUZA, Zilmar Rodrigues de. O que os dados nos dizem?: um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais brasileiras. In: **XIV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. 2018.**

MOTTA, Diomar das Graças. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação & Linguagem**, ano 11, n. 18, p. 123-135, Jul./Dez. 2008

MULHERES NA MÚSICA: HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM – (COELHO, SILVA E MACHADO, 2017). Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 840-859, dez. 2017.

MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. Pesquisando as compositoras brasileiras no século XXI. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 181-192, 2018.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. A importância das narrativas em pesquisa qualitativa. **CIAIQ2014**, v. 2, 2014.

NASCIMENTO, Beatriz Rodrigues. A Mulher à Margem do Choro. In: **XV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. 2020.**

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo**. Selo Negro Edições, 2012.

NERY, Vanda Cunha. Rezas, Crenças, Simpatias e Benzeções: costumes e tradições do ritual de cura pela fé. **Encontro dos Núcleos de Pesquisas da Intercom**, v. 6, 2006.

NGOENHA, Severino Elias; CASTIANO, José P. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Editora Educar, 2011.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?**. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

NUNES, PAULO VICTOR SANTOS GOETZE. **COMPOSIÇÃO, INOVAÇÃO E A FORÇA DE UMA MULHER NO CARNAVAL DE SALVADOR**: Um estudo sobre a trajetória e produção artística de Daniela Mercury. 2019, 178 f. Dissertação (Mestrado em ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2019.

NUNES, Paulo Victor Santos Goetze. **Composição, inovação e a força de uma mulher no carnaval de salvador: um estudo sobre a trajetória e produção artística de daniela Mercury**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Bahia. Salvador, p. 177. 2019.

OLIVEIRA, Mariana. Conheça a história do cacuriá de dona Teté, tradição maranhense. Mobilidade estado, 2022. Disponível em: <https://mobilidade.estado.com.br/na-perifa/conheca-a-historia-do-cacuria-da-dona-tete-tradicao-maranhense/#:~:text=A%20festa%20%C3%A9%20uma%20celebra%C3%A7%C3%A3o,o%20cacuri%C3%A1%20tem%20grande%20destaque>. Acesso em: 25 de novembro de 2022.

O QUE O BRASIL HOVE: Mulheres na música. ECAD, 2020. Disponível em: <https://media4.ecad.org.br/wp-content/uploads/2022/04/O-que-o-Brasil-Ouve-Edicao-Mulheres-na-Musica-2021.pdf>. Acesso em: 20/01/2020.

PENNA, Maura Música(s) e seu ensino / Maura Penna. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2018. 247 p.

PEREIRA, MARIA TERESA MADEIRA. **Carolina Cardoso de Menezes, a pianista** 15/12/2016 undefined f. Doutorado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined.

PERROT, Michele. Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PORTO, Patrícia Pereira e MORAES, Ingridi Verardo. EDUCAÇÃO, GÊNERO E IMIGRAÇÃO: representações do feminino nas canções de imigração italiana. In: **XV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM. 2020.**

PORTELA, Yeda Maria Aguiar; FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Violência contra a mulher sob o olhar das políticas públicas, políticas educacionais e de gênero. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 1, n. 1, p. e202103-e202103, 2021.

PRADO, BRUNA QUEIROZ. **Para gritar o céu: o canto como desobediência feminina da cultura dos homens.** 2019 126 f. Tese. (Doutorado em Música) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

REPÓRTER MARANHÃO – TV BRASIL. Sambista Patativa lança primeiro CD da carreira. YouTube, 14 de novembro de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rfyOR1us3dk>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

REPÓRTER MARANHÃO – TV BRASIL. Quadro Pessoas homenageia a sambista Patativa. YouTube, data e mês não divulgado, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p1ijmQbsDqs>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

REVISTA DA ABEM | Londrina | v.22 | n.33 | 109-120 | jul.dez 2014.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro?. Editora Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

ROCHA, Itaercio. “SACODE O RABO JACARÉ”: PROCESSOS DE GERAÇÃO DE AUTONOMIA E DISSEMINAÇÃO NA CULTURA POPULAR1. I **Colóquio de Etnomusicologia da UNESPAR/FAP: Etnomusicologia, Universidade e Políticas do Comum**, p. 13, 2013.

ROCHA, Maurilio; MUNIZ, Mariana Lima; CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. Resistir e existir: o ensino-aprendizagem de arte nos projetos integradores do novo ensino médio. **Cena**, v. 22, n. 38, p. 01-09, 2022.

RODRIGUES, MARIA NATALIA MATIAS. **MULHERES NEGRAS COMpositoras NA CENA CULTURAL DE ALAGOAS**: modos de resistência através da música. 2022 191 f. Tese (Doutorado em psicologia) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife, 2022.

SAID, E. W. 1995. Cultura e imperialismo. São Paulo: Companhia das Letras.

SAMPAIO, Célia. Deezer, 2022. Disponível em: <https://www.deezer.com/br/artist/6705477>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

SAMPAIO, Célia. YouTube. 15 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iOoxS-3C94E>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

SANTOS, Maysa Leite Serra dos. **Silêncio, vou “lê” um aviso: a fuzarca dos fuzileiros-um estudo histórico sobre o bloco Fuzileiros da Fuzarca**. 2017. Tese de Doutorado. UEMA.

SANTOS, Ricarte Almeida et al. Música Popular Maranhense e a questão da identidade cultural regional. 2012.

SANTOS, Valnei Souza; CANDUSSO, Flávia Maria Chiara. A Educação Musical para as Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores (as) de Música: algumas reflexões preliminares. In: **XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2021.

SANTOS. Murilo. Banda Guetos. YouTube, 2 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=adzSDec-dsQ>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

SCOTT, Joan. *Gender on the Politics 01 History*. New York: Columbia University Press, 1988 (p.28-50). Tradução: Guacira Lopes Louro.

SILVA, Carlos Benedito da. *Jamais como a Athenas, pois apenas Brasileira. O Estado do Maranhão*. São Luís, p.02. 03 mai.1991.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. **Da terra das primaveras à ilha do amor: reggae, lazere e identidade cultural**. 2ª ed. São Luís: Pitomba, 2016.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. Registros iconográficos do reggae no Maranhão *Revista Brasileira do Caribe*, vol. XI, núm. 22, enero-junio, 2011, pp. 205-225 Universidade Federal de Goiás Goiânia, Brasil.

SILVA, Eliana Maria de Almeida Monteiro da. *Clara Schulmann: compositora x mulher de compositor*. 2008. Dissertação (Mestrado em Processo de Criação Musical) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Doi: 10.11606/D.27.2008.tde-05072009-234006. Acesso em: 04-05-2023.

SILVA, Fabiane F.; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A participação das mulheres na ciência: problematizações sobre as diferenças de gênero. **Revista Labrys Estudos Feministas**, v. 10, p. 1-25, 2011.

SILVA, Magna Maria da. *Atrás da Porta do Ser: Chico Maranhão*. 2017.

SILVA, MARIELSON DE CARVALHO BISPO DA. **O ATLÂNTICO NEGRO DE ANGÉLIQUE KIDJO: MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE EM UMA TRILOGIA MUSICAL AFRO-DIASPÓRICA**. 2019. Tese (Doutorado em literatura e cultura) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2019.

SOBRINHO, Pedro. *Akomabu reverencia Mundinha Araújo*. Na Mira, 2013. Disponível em: <https://www.blogsoestado.com/pedrosobrinho/2013/02/06/9960/>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

SOBRINHO, Pedro. *Célia Sampaio canta a poesia de Maria Firmina dos Reis*. Pensei rabisquei, 2021. Disponível em: <https://pedrosobrinhoneWS.com.br/2021/10/05/celia-sampaio-canta-poesia-de-maria-firmina-dos-reis/#:~:text=A%20poesia%20%E2%80%9CEla%E2%80%9D%20de%20Firmina,gratuitamente%20o%20trabalho%20C%C3%A9lia%20Sampaio>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

SOIHET, Rachel. *Condição Feminina e Formas de Violência. Mulheres Pobres e Ordem Urbana (1890-1920)*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.

SOUSA, Wallace Hygor Pereira; DOS SANTOS, Ana Beatriz Freitas; DE LIMA, Terezinha de Jesus Campos. *Narrativas Memorialísticas do Carnaval de Rua Maranhense*, 2017.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, 2014.

STENCEL, Ellen de Albuquerque Boger e MORAES, Maria José Dias Carrasqueira. A Boneca Feliz de Lina Pires de Campos: aspectos pianísticos para o ensino da performance. In: **XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM**. 2016.

TANAKA, Harue. Educação musical: Interfaces com etnomusicologia, música, corpo, gênero, educação e saúde em um grupo de pesquisa. In: **XIII ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM**. 2016.

TELES, José. Patativa é de pouca fala mas de muita música. JC, 2016. Disponível em:

<https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cultura/musica/noticia/2019/10/22/patativa-e-de-pouca-fala-mas-de-muita-musica-391078.php>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

TOSI, Lúcia. Mulher e ciência: a revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. **cadernos pagu**, n. 10, p. 369-397, 1998.

Traçando a história da dama do reggae. Célia Sampaio, 2022. Disponível em: <https://celiasampaio.webnode.com.br/biografia/>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

TV IMPARCIAL. Patativa a Irreverente. YouTube, 18 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ttvYOmbFqq0>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

TV JURASSI MARANHÃO. Patativa no Muvuca. YouTube, 08 de outubro de 1999. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sobQ-7axYQo>. Acesso em: 20 de setembro de 2022.

VALLE, Miriane Borges. Ensino de percussão para mulheres: reflexões sobre gênero e música. **Música em Foco**, v. 2, n. 1, 2020.

VIEIRA, Kauê. Reggae agora é patrimônio Cultural da Humanidade reconhecido pela Unesco. Hypeless, 2021. Disponível em: <https://www.hypeless.com.br/2018/11/reggae-agora-e-patrimonio-cultural-da-humanidade-reconhecido-pela-unesco/>. Acesso em: 18 de setembro de 2022.

WANDREI, Braga. Biografia de Chiquinha Gonzaga. Chiquinha Gonzaga, 2022. Disponível em: <https://chiquinhagonzaga.com/wp/biografia/>. Acesso em: 15 de março de 2021.

WENNING, Gabriela Garbini. Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica. In: **XIV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM**. 2018.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 1, n. 1, p. 07-17, 2010.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim et al. Corpo e gênero na educação musical. **In: XIV ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, v. 18, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro com o nome de todas as IES onde foram desenvolvidas dissertações de mestrado sobre compositoras e mulheres na música entre os anos de 2013 e 2023.

Quadro 29 - IES das dissertações de mestrado

IES	QUANTIDADE DE ESTUDOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	4
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	1
UNIVERSIDADE FUMEC	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	1
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	1
UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	1
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para elaboração do referido trabalho de Mestrado em Educação, elaborei um roteiro de entrevistas para a construção de dados. As entrevistas foram realizadas com Célia Sampaio, cantora e compositora de reggae maranhense, e com o Beto, ex-integrante do Cacuriá de Dona Teté e neto de dona Teté do cacuriá.

As entrevistas tiveram como objetivo explorar a trajetória profissional das artistas, bem como suas produções, vivências e experiências construídas ao longo da vida. As questões foram divididas em três temas: história de vida, carreira musical e saberes locais.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA CÉLIA SAMPAIO**HISTÓRIA DE VIDA:**

- A. Conte um pouco sobre sua trajetória de vida.
- B. Como sua história de vida se desencadeia em sua história profissional?

CARREIRA MUSICAL:

- A. Quais suas principais influências musicais?
- B. Como você se descobriu cantora?
- C. Como o reggae surge na sua vida?
- D. De quais grupos musicais você já participou?
- E. Quando iniciou sua carreira solo?
- F. Como foi para você, enquanto mulher negra, inserir-se na área da composição?
- G. Já realizou aulas de músicas em escolas de música?
- H. É possível financiar a própria carreira através da música?

SABERES MUSICAIS:

- A. Quais as características de suas composições? (rítmica, melódica, temática?)
- B. Quais saberes musicais podemos encontrar em sua produção musical?
- C. Você considera importante apresentar os saberes locais presentes em sua composição na escola?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista para Beto (neto de Dona Teté do Cacuriá)**HISTÓRIA DE VIDA:**

- A. Qual a trajetória de vida de Dona Teté?
- B. Como a história de vida de Dona Teté desencadeia em sua história profissional?

CARREIRA MUSICAL:

- A. Quais as principais influências musicais/culturais de dona Teté?
- B. Dona Teté já recebeu algum prêmio ao longo da carreira? Se sim, quais?

SABERES MUSICAIS:

- A. Quais as características de suas composições? (rítmica, melódica, temática?)
- B. Quais saberes musicais ela produziu?
- C. Você considera importante apresentar os saberes locais presentes em sua composição na escola?

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista com Célia Sampaio

Legenda:

F – Pesquisadora

C – Célia Sampaio

F– Conte um pouco sua trajetória de vida:

C– Quando vou para o meu ensino médio, tinha uma escola de enfermagem, fiz um curso de técnico de enfermagem, porém na escola tinha um projeto Pro de arte (projeto de escolas públicas). Eu estudei no Gonçalves Dias, pois lá que tinha escola de enfermagem. Eu estudava pela manhã, à tarde eu fazia dança em alguns dias que tinha o professor Joaci, no horário de 16h às 18h, e 18h às 20h fazia curso de artes plásticas onde trabalhava tela, com desenho e pintura. Esses eram cursos oferecidos na escola de nível médio e tinha teatro.

F – Tinha música?

C – Não, não tinha música. Acho que nessa época não tinha professores de música nas escolas. Lá tinha dança, teatro, serigrafia, artes plásticas, enfim.

F – As atividades influenciaram sua trajetória enquanto artista?

C – As atividades artísticas realizadas na escola por meio do projeto abriram portas para minhas atividades culturais, eu já tinha essa coisa do cultural aqui da rua com mais a formação na escola. Na escola eu fazia dança moderna, jazz e contemporânea. Quando terminei o nível médio, passei a dar aula de dança nas escolas, nas horas vagas nesse período minha mãe me botou pra eu costurar e eu tenho essa habilidade da costura. Sou costureira há muito tempo. Depois virei costureira do pessoal do movimento negro que queriam mudar as suas roupas, que queriam vestir bata, que queriam usar boina de crochê, que queriam se usar coisas que se identificasse com a cultura negra.

F – Como o reggae surge na sua vida?

C – Ainda no período da adolescência! Eu estudava no bairro de Fátima e a maioria dos meus contemporâneos moravam em periferias, bairro de Fátima, Liberdade, São Francisco, Ivar Saldanha, Alemanha, Jordoa, Sacavém, então meus amigos da escola eram da turma da periferia e sempre tinha alguém que gostava de reggae. O reggae foi acontecendo de forma natural, estou indo pra minha escola, mas tenho minhas amigas do bairro que nós íamos pra festa e nossa festa era reggae, bumba boi, pois geralmente as festas de reggae aconteciam dentro da cultura popular.

Eu até digo que a cultura popular, o bumba boi, essas festas de santo foi que realmente deu o sustentáculo para o reggae jamaicano aqui porque era uma forma que eles tinham de ganhar dinheiro. Tá tendo festejo no bairro de Fátima e é a radiola de serralheiro, é a radiola estrela do som, Itamaraty, a radiola que chamava.

F – Como você se descobriu cantora?

C - Eu me descobro como cantora dentro do Bloco Afro Akomabu do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN). Foi um grande aprendizado pra mim porque muitas das coisas que a gente cantava nessas músicas eu também estava aprendendo naquele momento porque eram coisas que eu não ouvia na escola do meu professor de história, os temas que geralmente eu me disponho a cantar geralmente são nessa linha. Muitas histórias do povo negro cantada através da música.

Lembro dos anos 80 na Bahia, em Salvador o bloco Ilê-Alyê saía a cada ano com um tema da África, apresentando países como Angola, Senegal, Gana e Etiópia. Se eu quiser conhecer um pouco da história de África através da música, eu vou no Ilê-Alyê que lá estão contando as histórias de reis e rainhas, quem foi fulano, quem foi ciclano.

F – Como foi a inserção no Centro de Cultura Negra do Maranhão - CCN?

C – Um dia, eu andando na praça da madre Deus, encontro um bando de negros juntos e aquilo me tomou e eu digo: meu Deus, que bando de negro é esse tocando, vestindo aquelas roupas, aqueles pano amarrado, tocando tambor com uma faixas e gritando: Êeeh Bob Marley, Êeeh Jimmy Cliff e cantava: *“Que bloco é esse? Eu quero saber, é o mundo negro que viemos mostrar pra você. Outra que eles cantavam: Eu vou pegar minha viola, eu sou negro cantador, o negro canta, dança e rola na senzala do senhor, dança aí nego nagô”* (Emissão de sons representando o ritmo da canção)? Aí me apaixonei, aí lá eu encontro dois amigos que já me arranjam um pano, já me amarrou, já entrei no negócio. Aí entrei no bloco e até hoje. Depois que terminou o bloco eu já fiquei pra reuniões, né? As reuniões que tinha a professora Mundinha Araújo, que na época era presidente do movimento, trazia textos pra gente ler, pra gente conhecer a história, o que estava acontecendo no mundo sobre o negro lá nos anos 80. Graças a Deus eu tive uma bela escola dentro do Centro de Cultura Negra do Maranhão para conhecer minhas histórias, pra conhecer as leis, a lei do ventre livre, a lei do sexagenário, a lei áurea, pra quem foi importante. Eu fui me reeducar, nessa questão da negritude, me reconhecer,

conhecer minha história pra eu poder aceitar minha negritude. Como eu já vinha da dança, lá no CCN começou a dança afro, aí eu já venho com minha experiência e entro no abanjá que é um grupo de dança do CCN. Entrei no grupo, fui aluna desse grupo e depois passei a ser coreógrafa desse grupo. Nesse momento, fui para o Boi Barrica, e dancei um ano no Boi Barrica, em 1986. Em 1884, entro no CCN; 1885 entro na bateria do Akomabu, tocando agogô, eu fui a primeira mulher a tocar agogô no Akomabu. Participei do compacto disco gravando já o agogô, fazendo coro em 86 e dali eu começo a cantar. O CCN era formado por departamento e eu fiquei no departamento cultural, pois eu entrei lá com essa habilidade. Participei do grupo de mulheres mãe Andreza, e no grupo essas mulheres me incentivaram a cantar porque a ala de canto do Akomabu era de homens. “Eu sempre digo: eu tenho uma sina comigo que é quebrar paradigmas onde só tem homem”. Porque eu cheguei no Akomabu e fui a primeira mulher a tocar agogô. Na banda guetos eu era a única mulher.

F – Quais são suas referências enquanto artista?

C – Quando cheguei no CCN, minha referência de cantora foi Mundinha Araújo, ela canta e escreve. “Mundinha era o alicerce de muita gente e que os demais são tijolinhos” (Sobrinho de Mundinha Araújo sempre diz isso). Eu sou uma artista que faz parte desses tijolinhos, desse alicerce. Na carreira musical tenho como referência Silvia Cantanhede.

F – Já realizou aulas de músicas em escolas de música?

C – Sempre estou cantando sobre temas voltados para área social, mulheres, crianças, pois eu venho de um movimento social e me descubro como cantora dentro de um movimento social. Tudo foi orgânico, natural, as coisas foram acontecendo! Eu já fiz alguns Workshops de canto, já tive orientação de professores de música para exercitar, aprender técnicas para melhorar afinação, subir o tom, tirar som de cabeça, para me aperfeiçoar.

F – Como inicia sua carreira profissional?

C – Quando eu estou lá no CCN, Iguarajara, que era um percussionista e mestre da bateria do Akomabu, e músico (morou uma época em Belém), aí ele veio com a ideia da gente montar uma banda pra tocar todos os estilos afro, pra tocar jazz, samba, blues mas depois se direcionou mais para o reggae. Aí ele foi chamando os cantores pretos e pretas que já estavam aí (projeto dele). Aí chamou eu, Paulinho Akomabu e Tadeu de Obatalá (nós três que já éramos do Akomabu). Chamou Belo,

amigo nosso que tocava violão, Candico, que fazia guitarra e Abel, baixista. A origem da banda guetos foi entre 93 e 98, durou 5 anos.

F – Como você iniciou a sua carreira solo?

C – Antes da carreira solo, participei com Silvia Cantanhede e Cláudio Pinheiro de um projeto na Secretaria de Cultura do Estado chamado música popular maranhense de cara nova, aí participei tocando os ritmos que fazia no Akomabu. Ao fim deste projeto, os 12 melhores iam participar do disco e fui uma delas. Em 1998, com desejo de me ver cantando sozinha, fazer outras músicas com mais autonomia, decide fazer carreira solo, pois, querendo ou não, um grupo musical não permite total autonomia criativa, o artista vive em função do grupo. Quando saí da guetos iniciei minha carreira solo.

F – Quando gravou seu primeiro disco?

C - Ao sair da guetos, gravei meu primeiro disco. Quando gravei meu primeiro disco, já era funcionária pública, fiz um empréstimo de 500,00 na época. Gerson da Conceição, baixista, era meu amigo e amigo dos demais integrantes da banda guetos, ele era um músico conceituado e estudado. Gerson da Conceição, juntamente com Edinho Bastos e Marcelinho, montou uma banda e devido à minha amizade com Gerson, passei a conhecer esses músicos. Chegou um momento que eu tive que gravar um CD Denin e gravei a música Mulher negra e regravei *Black Power*. Gerson foi responsável pela produção da gravação das músicas *Mulher Negra* e *Black Power*, só duas músicas. A música *Mulher Negra* eu já cantava com a banda guetos, mas não tinha gravado, essa música foi feita em parceria com Tadeu de Obatalá. A partir de então começo a divulgar o trabalho sozinha sem a guetos. Em 1999, participei do projeto nordeste, de nível nacional, o projeto leva um artista renomado e outro que ainda não tinha carreira consolidada. Nessa época, com a Demo, fui pra Europa, Alemanha (passei 3 meses pra lá). A mãe ligou dizendo: vem que teu projeto passou pra ir pra São Paulo fazer a abertura de Rita Ribeiro, que hoje é Rita Benneditto, no Sesc Pompeia. Vim pra São Luís, chamei Gerson e disse: Gerson, preciso ir pra São Paulo, essa hora eu conheço Edinho Bastos e George Gomes. George é baterista, Edinho Bastos fez a guitarra e Gerson fez o baixo, só podia levar 3 músicos. Quem representou o Maranhão foi: Boi Barrica, Rita Ribeiro e Célia Sampaio. Neste show cantei as músicas, Mulher negra, Black power, Negro nagô, Que bloco é esse?

F – Você consegue se manter financeiramente por meio da música?

C – Sou funcionária pública desde 1993, estou prestes a me aposentar, eu dava meus plantões, dava oficina de corte e costura nos projetos do Centro de Cultura Negra. (falava de indumentária africana, turbante, bijuteria), são atividades paralelas pra ganhar um dinheirinho a mais e fortalecer a carreira.

F – Como você se mantém financeiramente para fazer o seu próprio trabalho?

C – Na área musical, o dinheiro vem por meio de projetos ou no carnaval, fora isso você não tem uma casa de show que pague o cachê. Quando tem, é R\$200,00 ou R\$300,00 pra fazer uma participação, mas muito pouco para que se possa fazer um trabalho com banda. Agradeço a mãe quando ela dizia: Célia, eu não tenho condições de te manter só cantando e dançando, tu tem que ter uma profissão. Vai ter que estudar ou enfermagem ou magistério. Eu fui e pulei pra enfermagem!

F – Fale um pouco sobre sua formação.

C – Fiz ENEM, fiz Ciências Naturais, em São Bernardo-MA, mas quando cheguei lá, primeiramente não gostei do curso, fiz Linguagens e Códigos, na área de música em São Bernardo-MA, mas não tinha como me manter financeiramente no curso. Consegui transferência para São Luís e escolhi fazer Artes Visuais, pois como eu queria fazer curso de moda, achei que era algo mais próximo, mas ao chegar o curso, não gostei, pois não era aquilo que ela esperava e abandonei o curso. Cheguei a fazer um curso técnico de produção de moda, porém o curso foi ficando caro, pois estava gastando muito com transporte. Mas, atualmente, sou amiga da dona do curso e sempre que tem desdobramento na área racial ela me chama pra levar os turbantes pra participar e contribuir com as oficinas.

F – Poderia falar sobre seus discos gravados e projetos que participou?

C – Gerson foi morar em São Paulo e me deixou com Edinho Bastos. A maior parte do trabalho gravado de reggae foi com Gerson e Edinho Bastos (guitarristas). Tenho dois álbuns gravados – uma coletânea chamada Oyá - Projeto da rádio universidade, MST (gravando música de Joãozinho ribeiro), projeto do clã nordestino, participei do CD reação, outro grupo de reggae, vários festivais, ganhei alguns festivais de música carnavalesca em 2013, participei do festival Unireggae, SINDSEP 2016 e 2017 (cantando reggae).

F – Foi difícil se inserir no reggae enquanto mulher negra?

C – Um jornalista uma vez me perguntou: onde você viu uma mulher cantando reggae?

Eu dei uma lista pra ele de cantoras de referência da Jamaica: Rita Marley, Márcia Griffiths, Hortência Elis, e são mulheres que a música delas são cantadas popularmente. Como eu estava entre vários homens, eu era diferenciada, o olhar das pessoas era um olhar de respeito, porém, lá na frente, eu não tive problema de cor de pele, nem de classe, mas de gênero, claro! Mas eu já fazia parte do grupo de mulheres, me emancipando e não ia ficar submissa aqueles caboco, não minha amiga. O movimento negro de um modo geral foi muito importante pra mim, as minhas viagens, até hoje eu tenho o apoio do movimento negro, inclusive pra divulgar meu trabalho. Eu estive em Salvador agora levada por uma colega do movimento negro e ela sempre me chama pra fortalecer as mulheres lá de Salvador. Estão precisando ver mulheres como eu batalhando, eu chego lá e digo vocês têm que trabalhar, divulgar o reggae. Elas dizem: Célia, mas lá em São Luís é fácil pois é a capital do reggae e eu digo: parem com isso, lá também nós temos nossos problemas. E vocês que tem uma cidade onde todos gostam de som ao vivo? Aqui em São Luís, temos uma cultura de som mecânico, maranhense se tiver um cantor de reggae e uma radiola, ele vai pra radiola.

F – Existe valorização da cultura local no Estado do Maranhão?

C – Aqui no caso, as produções mais independentes, algumas pessoas estão fazendo alguns editais aí, projetos e chamam alguns artistas para participar, entendeu? Por conta dos editais e por conta dos projetos dos artistas, algumas coisas melhoraram um pouco, porém, ainda acho pouco. O artista local precisa ir para os bairros, para os interiores, precisa rodar no seu estado para que o maranhense possa conhecer. Isso eu acho muito pouco investimento nessa questão pra fazer a música do Maranhão girar e a galera conhecer. Os programas de rádio não tocam nossa música, os DJs de reggae não tocam nosso reggae. Vou falar agora da minha área - os DJ 's não tocam o nosso reggae, quando tocam o reggae da gente é pra disfarçar, depressa e ainda corta a música pela metade e já bota outra. Não educa o ouvido do regueiro a conhecer o reggae brasileiro. Eu acredito que deveria existir maior investimento em levar a música local para interiores, bairros e escolas. Eu já estive no colégio Santa Teresa, com roda de conversa sobre minha trajetória, sobre minha caminhada, sobre os caminhos que trilhei. Gosto do que eu faço, gosto do tema que eu trabalho.

F – Quais são os saberes que a gente encontra nas músicas de Célia Sampaio?

C – História e luta do reggae e do povo negro, lugares, bairros da cidade de São Luís, reverenciando nomes importantes do reggae; ritmo e melodia de influência afro matriz africana (reggae, tambor de crioula, afoxé) e religião de matriz africana.

F – Tem algo que você gostaria de destacar? Como está a carreira hoje?

C – Hoje estou divulgando meu mais novo álbum que foi lançado em dezembro e conta a história do reggae, tem uma música chamada orixás que representa uma fusão, mistura do candomblé pra dentro do arranjo da música orixás, trouxemos o Ogan pra fazer o ritmo, a gente coloca a onça do bumba-meu-boi, sem perder a essência do reggae roots que a gente queria trazer.

O disco tem tambor de crioula e música eletrônica, canto de terreiro, onde ela canta várias músicas de Umbanda e Candomblé – e faço um pout-pourri com canções da religião de matriz africana. Então dentro da minha música vai ouvir: questão religiosa, ritmos afro, lutas e história do povo negro e história regueira maranhense.

F – Por que levar sua música para a escola?

C – Eu acredito que é mais uma forma de você levar conhecimentos, histórias de um povo e a música, ela é muito importante, pois além de trazer o ritmo, traz a poesia que está ali juntamente, retrata o nome de vários líderes e pessoas importantes, lideranças pretas que lutaram muito para que a gente pudesse estar aqui conversando sobre eles que não estão nos livros. Então é importante o estudo da música dentro da escola pra levar esse tipo de informação, levar nós artistas que produzimos pra mostrar pra eles e incentivar também, além de conhecer historicamente e se quiser enveredar pela música, é uma opção. Através da música, é possível adquirir vários conhecimentos, pois através da música eu tive vários conhecimentos, principalmente pra minha identidade negra, pois quando eu saio do nível médio eu ainda achava que eu era morena pois era isso que o povo dizia. Depois que tu vai estudar, que tu vai conhecer, de vez enquanto eu mando meus irmãos pretos procurar estudar sobre sua história.

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com seu Beto

Legenda: F – Pesquisadora B – Beto

F – Conte um pouco sobre a história de Dona Teté:

B – No caso, como muitas pessoas já sabem, que já foi contado tanto por vovó quanto por mamãe, ela nasceu no Sítio do Batatan. Fica ali depois do Coroadinho, de lá ela veio pra Agostinho Torres com os avós e a madrinha. Daí ela começou a rezar ladainha com 8 anos de idade, tudo que ela ouvia os adultos na época fazer, ela ficava espiando e ela começou a rezar ouvindo e cantando, aí botaram ela em pé no banco porque ela era pequenininha. Dona Teté era filha única, filha de dona Josefa e seu Venceslau. Dona Teté rezava em latim, algo que poucas pessoas sabiam fazer. Desde então ela começou a tocar caixa nas festas do Divino Espírito Santo. Acredito que ela aprendeu a tocar sozinha observando, assim como eu aprendi com ela. Quando foi na década de 80, ela foi dançar cacuriá que era do finado Lauro, lá onde era a antiga rodoviária que mudou pra Ivar Saldanha, não lembro exatamente o ano. Ele tinha o cacuriá, ele tinha um tambor de crioula, uma escola de samba, na época eu era pequeno, mas sempre acompanhava ela. Minha irmã até dançou quadrilha na casa de seu Lauro. Daí seu Lauro foi para o interior, quando ele veio de lá, ele veio com essa dança que ninguém sabia o que era. Daí ele montou um cacuriá aqui na Ivar Saldanha e vovó começou a dançar nesse cacuriá. Ela rezava ladainha também lá, dançava tambor de crioula, saía na escola de samba. Nesse cacuriá ela tinha um par, o moreno chamado seu Liquito, que era o par mais importante do grupo, vovó sempre gaiatona, né? Agitada, aquele molejo de sempre então era um casal que todo mundo adorava no cacuriá de seu Lauro, aí o que aconteceu, quando seu Lauro faleceu, o cacuriá.

F – Como inicia o cacuriá de Dona Teté?

B – Quando ela saiu do cacuriá, aí ela conheceu Tácito Borrvalho, na época em que ele era coordenador do grupo Laborarte. Tácito convidou ela pra ensinar as meninas a tocar caixa no Laborarte, que era pra uma peça de teatro. Só que vovó ensinou as meninas, só que elas não se garantiram na hora da apresentação, aí chamaram ela pra tocar. Aí tinha umas roupas meio encabulosas, tinha que botar um fiozinho tipo tapa sexo. Então, daí ela ficou no Laborarte ensinando as meninas a tocar caixa e

na década de 80, quando Tácito Borralho entregou a direção do grupo para Nelson Brito, aí Nelson Brito a convidou para fazer um cacuriá no Laborarte, aí montaram o cacuriá do Laborarte. As pessoas pensam que o cacuriá do Laborarte foi o primeiro cacuriá de São Luís, mas não foi, foi o segundo, foi do seu Lauro primeiro, (Cacuriá Laurentino Correia).

F – Você sempre acompanhou a Dona Teté nas apresentações?

B – Eu sempre acompanhei ela nas ladainhas e nas apresentações e durante os intervalos dos ensaios do cacuriá que tinha momento em que as pessoas paravam pra descansar um pouquinho, iam tomar água aquela coisa toda, eu pegava a caixa e tocava e as pessoas ficavam só me observando. Um certo dia estava tendo um encontro, não sei exatamente de que, no CEPRAMA, e na época quem tocava com ela era Sabará, um amigo já falecido, aí Sabará faltou, aí Nelson Brito perguntou: Beto, tu toca com Teté. Eu falei, rapaz se tiver uma roupa eu toco, aí me deram justamente a roupa de Sabará pra eu vestir - Eu disse: logo essa aqui? (risos). Ele era um cara gente boa, mas não gostava de água, aí foi o jeito né? Aí quando eu toquei o pessoal me aplaudiu e eu não saí mais.

F – O grupo tem gravação de CD?

B – Conseguimos gravar o Vinil, primeiro LP do cacuriá, as fotos foram feitas no Caolho na época, na beira da praia do Caolho também (Rosa Reis, finado Nelson Brito, Nega, Saci, Suza, vovó (Dona Teté) e eu. Depois participei de mais 3 CDs com ela também. Sempre acompanhei ela, participei das programações de viagens, estados diferentes, ela viajou para Portugal em 94, Venezuela, o primeiro estado que eu fui foi Brasília, depois a gente veio de Brasília e foi para Pernambuco, Salvador, Olinda, Recife, Pará, Rio de Janeiro, Mato Grosso também. Ela passeou quase esse país inteiro.

F – As composições são todas de autoria dela?

B – A maioria das músicas vinha de domínio popular, algumas são músicas dela, como Lera, Gavião, Passarinho verde, as de domínio popular são: Formiga, Rolinha, Assa cana, Jabuti, Jacaré.

F – Como surgiam as composições?

B – Às vezes tinha uma coisa na cabeça dela, na época que a gente morava na Vila Conceição, no Coroadinho. Um tempo aí, quando vinha as ideias na cabeça dela ela chamava nega, aí ela dizia e nega escrevia. Na época que seu Lauro fazia o cacuriá dele, ele não deixava ninguém assistir o ensaio pra ninguém copiar. Vovó não, vovó

quando começou o cacuriá no Laborarte e o cacuriá começou a se destacar muito, teve gente que foi pra lá só pra ficar de olho e ela também não se importava, não. O primeiro cacuriá que teve depois do de Teté foi Tourinho no Anil. Dia de ensaio aquela sala do Laborarte ficava lotada.

F – Como surgiu o figurino do grupo?

B – O primeiro cacuriá que montaram era roupa de chitão, calça de xadrez, tipo roupa de quadrilha e logo depois decidiu-se fazer um figurino próprio para o cacuriá. Quem fez o figurino foi o irmão de Fernando Vasconcelos, aí ele montou uma roupa para as mulheres e montou uma roupa para os homens aí começou essa história de roupa do cacuriá diferente com flores, colete, renda e tal, fita. Na época em que ela estava viva, as pessoas cansaram de sair e não ter ninguém pra assistir, mas quando anunciava que era Cacuriá de Dona Teté, era igual um formigueiro, todo mundo aparecia pra assistir. Tinha uns caras de uns bois que tinham que cantar primeiro pra ter público porque se o Cacuriá de Dona Teté apresentasse primeiro não ficava ninguém pra assistir à apresentação deles. Ela falava: deixe as pessoas dançar primeiro, se não ninguém vai ver a brincadeira deles. Era muito bom, sinto muita saudade.

F- Você acha importante levar o cacuriá de dona Teté para escola?

B- Mais que importante, as crianças precisam aprender um pouco mais de cultura do próprio estado.

ANEXO**ANEXO A – Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa da UFMA (CEP-UFMA)**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABER LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A HISTÓRIA DE COMpositoras MARANHENSES A PARTIR DE UMA EPISTEMOLOGIA AFROCENTRADA

Pesquisador: Fernanda Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 34322520.7.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.227.508

Apresentação do Projeto:

Desenho:

O presente trabalho é oriundo do projeto de pesquisa de mestrado e pretende analisar os saberes presentes na produção musical de mulheres afrodescendentes do Maranhão, bem como a força destes saberes na educação de uma resistência cultural afrocêntrica. A análise da trajetória das artistas maranhenses será realizada por meio da pesquisa de natureza qualitativa, método que se caracteriza por evidenciar pesquisas que valorizem às singularidades do campo e dos sujeitos pesquisados (MUYLAERT et al, 2006). Em sua perspectiva epistemológica, a pesquisa utiliza como teoria do conhecimento a perspectiva do subjetivismo. Para Esteban (2010, p.51), "o subjetivismo sustenta que o significado não emerge de uma interação entre o sujeito e o objeto, mas é imposta por aquele sobre este". Em relação a perspectiva teórica, esta pesquisa adota a teoria crítica para tratar das relações reflexivas estabelecidas entre princípios filosóficos, ontológicos e epistemológicos na construção do conhecimento científico (ESTEBAN, 2010) e que para Silva (2010, p. 125), "analisa as relações de poder existentes entre diferentes nações que compõe a herança política, econômica e cultural". A teoria crítica compreende ainda que uma ideologia deve partir da

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-040

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.227.508

cosmovisão e do conjunto de concepções que dão vida e fazem parte das experiências dos sujeitos epistêmicos da pesquisa, a fim de apresentar de forma mais fiel possível a realidade e os fatos históricos.

Sendo assim, esta teoria vai contra o uso da ciência como forma de distorção ideológica, moral, política e ética (ESTEBAN, 2010). Para o

procedimento de coleta e análise de dados, utiliza a pesquisa narrativa descritiva que para Marcolino e Mizukami (2009, p.3), “é o registro dos

eventos em que não há justificativa para a ocorrência das ações [...], onde os excertos de narração descritiva se detêm na descrição da situação e

de seu contexto”. Assim, a pesquisa problematiza o território da cultura hegemônica na produção de saberes culturais e educacionais, questionando:

Quem são as compositoras afrodescendentes? Que saberes produzem? Por que produzem? Os resultados pretendem dar visibilidade aos saberes

locais, ampliando a literatura sobre descolonização das práticas culturais e assim, contribuir para um processo de valorização da cultura local na escola.

Resumo:

Este estudo parte de uma abordagem histórico-cultural interdisciplinar e pretende analisar a presença da mulher afrodescendente na produção

musical e na disseminação da identidade cultural maranhense, através da análise da trajetória socioeducacional das artistas maranhenses,

utilizando como técnica de investigação a entrevista narrativa. Evidencia-se a relevância do estudo, pelo fato de que estas mulheres, como por

exemplo: Dona Teté do Cacuriá, Rosa Reis, Patativa e Célia Sampaio, através da música, expressam e/ou expressaram em algum momento para o

mundo a força da mulher na educação da resistência cultural, da identidade do povo maranhense e da diversidade artística de um estado que é

marcado pela ideologia da miscigenação.

Introdução:

O presente trabalho apresenta a presença da mulher afrodescendente na produção musical e na disseminação da identidade cultural maranhense,

através da análise da trajetória das artistas maranhenses, utilizando como método de investigação a entrevista narrativa. Assim, este estudo parte

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-040

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.227.508

de uma abordagem histórico-cultural interdisciplinar e equaciona essa discussão a partir das categorias: gênero, afrocentricidade, produção musical, identidade cultural e educação. Discute também a importância da valorização da cultura de massa, que para Adorno (2009), é aquela construída pelo próprio povo, considerando os bens musicais como resultantes da produção popular. Esse estudo dialoga com autores pós colonialistas, como Bhabha (2011), Castiano (2011) Hall (2009), Mignolo (2010), para tratar sobre as questões de identidade cultural e com Del Priore (2004), Machado (2015), Perrot (2008), Souza (2018) e Soihet (1979) para tratar sobre as questões relacionadas a mulher e relações de gênero e afrodescendência. De acordo com Castiano (2009, p. 8), todo pensamento deve engajar-se por uma causa. Em sua obra Pensamento Engajado, a liberdade do povo moçambicano e africano são tidas como finalidade das ações desenvolvidas no contexto científico do referido autor. Para ele, uma ação só é justa quando essa mesma ação aproxima seus objetivos a finalidade pensada inicialmente. Assim, o presente trabalho adotou a liberdade epistemológica para contar a história de compositoras afrodescendentes e conhecer os saberes afrocêntricos disseminados em suas canções, a partir de narrativas dos próprios sujeitos da pesquisa e instiga a propagação desses saberes em sala de aula. Este estudo só é possível devido a mudança paradigmática na educação. Nesta pesquisa, será adotado o paradigma da afrocentricidade que é um “tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural” (ASANTE, 20011 p. 11), além disso, esse paradigma “gira em torno da cooperação, da coletividade, da comunhão, das massas oprimidas, da continuidade cultural, da justiça restaurativa, dos valores e da memória como termos para a exploração e o avanço da comunidade humana” (ASANTE, 2011, p. 11). Ao tratar sobre estas mudanças em seu estudo, Castiano (2011, p. 15), levanta questionamento sobre “como os intelectuais africanos se representam a si mesmos no quadro da produção do saber de natureza científica”. Em uma das posições epistemológicas apresentadas, o autor menciona a importância do “reconhecimento dos africanos como sujeitos, ou seja, construtores de saberes que procuram

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.227.508

interpretar sua própria realidade” (CASTIANO, 2001, p. 144). Conhecer os saberes locais produzidos por compositoras afrodescendentes se faz necessário, pois a partir do mapeamento, será possível conhecer quais são esses saberes e mais que isso, investigar se esses conhecimentos estão inseridos no contexto das escolas de São Luís. Justifica-se este trabalho, primeiro pela necessidade de proporcionar visibilidade as mulheres que produzem saberes artísticos-musicais no Maranhão, depois pela necessidade de propagação dos saberes e experiências das mulheres artistas, também no contexto educacional formal, uma vez, que o estudo da música europeia é quase sempre prioridade nas aulas de música, além de que muitos maranhenses não apreciam a música local e desconhecem a relevância dessas mulheres na história da educação e da cultura maranhense.

Metodologia Proposta:

A análise da trajetória de compositoras afrodescendentes, aborda conceitos de trajetória social (BOURDIEU, 2009); saber local (CASTIANO, 2009) e desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2007). Aborda o fato de as relações culturais serem marcadas por relações de poder, onde o saber eurocentrado se mantém em lugar de primazia, enquanto os saberes locais lutam para buscar visibilidade e aprovação. Para trabalhar esta perspectiva, esta pesquisa adota a teoria crítica pós-colonialista para relacionar as reflexões estabelecidas entre princípios filosóficos, ontológicos e epistemológicos na construção do conhecimento científico (ESTEBAN, 2010). Para Silva (2010, p.125), “a teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõe a herança política, econômica e cultural da conquista colonial europeia”, sendo assim, se configura como elemento importante no questionamento dos currículos eurocentrados, bem como das obras literárias e artísticas (SILVA, 2010). Nesta perspectiva, esta pesquisa busca fazer o registro de memórias de sujeitos que foram historicamente subalternizados, viabilizando assim, a “inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupo cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2010, p 26). Deste modo, as entrevistas narrativas, são ferramentas que vão contribuir para a composição

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-040

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.227.508

da memória de uma literatura artística feminina e negra. Esse elemento como técnica de coleta e análise de dados é considerado um método eficaz para uso desta natureza, não somente com ênfase na descrição de acontecimentos, mas como um meio de inculcar experiências históricas e singulares, com o objetivo de promover sentidos plurais para a sociedade (LARROSA, 2004). Para Cunha (1997), a pesquisa realizada por meio da narração, “mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações tanto consigo quanto com os outros”, portanto, quando a pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, existe a possibilidade de reconstrução dessas trajetórias e dar a elas novos significados para a sociedade. Este trabalho será feito por meio de uma narrativa descritiva, que para Marcolino e Mizukami (2009, p.3), “é o registro dos eventos em que não há justificativa para a ocorrência das ações [...], onde os excertos de narração descritiva se detêm na descrição da situação e de seu contexto” e o desenrolar dos acontecimentos, apresentam as ações dos envolvidos. Além da descrição, este trabalho se apoia também na narrativa reflexiva, pois se acha necessário, além de descrever, justificar os resultados a partir da bibliografia estudada. Com outras palavras, “procura oferecer justificativas para as ações baseadas no julgamento pessoal ou em referências da literatura” (MARCOLINO E MIZUKAMI, 2009, p. 4), a fim de relacionar os resultados com os temas gênero/afrodescendência/educação e identidade cultural. Deste modo, não se pretende questionar as narrativas, mas sim, explorar a trajetória profissional das artistas, bem como, suas produções, vivências, experiências construídas ao longo da vida. Acredita-se que estas histórias singulares representam conhecimentos plurais e contribuem significativamente para a disseminação da identidade cultural do Maranhão. A pesquisa será estruturada da seguinte forma: - Levantamento de literatura correspondente aos temas da pesquisa; - Anotação/gravação dos depoimentos obtidos por meio das entrevistas; - Elaboração das narrativas sobre a produção musical das artistas afrodescendentes, com ênfase na trajetória de vida, profissional, produções, apresentações, características dos grupos/bandas em que participam, principais influências para a composição e criação do grupo.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

CEP: 65.080-040

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.227.508

Critério de Inclusão:

- Mapeamento das compositoras maranhenses do Maranhão;- Mapeamento por identificação racial: autoatribuição ou heteroatribuição;-

Apresentação do projeto e convite para participarem da pesquisa àquelas compositoras que se declararem ou forem definidas pelo pesquisadora,

como negras ou afrodescendentes. - Serão incluídas as compositoras identificadas como negras ou afrodescendentes e maranhenses que aceitem participar da pesquisa.

Critério de Exclusão:

- Serão excluídas as compositoras que não forem identificadas negras ou afrodescendentes pela autoatribuição e heteroatribuição e que não forem maranhenses. - Serão excluídas as compositoras identificadas negras ou afrodescendentes pela autoatribuição e heteroatribuição e maranhenses,

mas que não aceitam participar da pesquisa;- Serão excluídas as compositoras identificadas negras ou afrodescendentes pela autoatribuição e

heteroatribuição, que aceitam participar da pesquisa, mas que não forem maranhenses.

Metodologia de Análise de Dados:

Análise dos dados- Nesta etapa será feito um cruzamento dos dados obtidos pelas entrevistas com as referências teóricas e bibliográficas,

articulando os discursos a partir da articulação teórica e empírica. Este procedimento tem como objetivo articular os resultados as práticas

educacionais, dando voz a novas construções epistêmicas. Pretende-se discutir a importância desses saberes e experiências das mulheres artistas

pesquisadas, também no contexto educacional formal, uma vez, que grande parte dos/as maranhenses não apreciam a música local e

desconhecem a relevância dessas mulheres na história da educação e da cultura maranhense.

Desfecho Primário:

O objetivo é que esta pesquisa possa contribuir nos aspectos culturais, sociais, científicos e educacionais para se aprofundar estudos sobre a

importância dos saberes locais e das relações de poder, sobretudo, no que se refere a gênero e raça.

Tamanho da Amostra no Brasil: 30

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.227.508

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os saberes presentes na produção musical de mulheres afrodescendentes e a sua força na educação da resistência cultural afrocêntrica.

Objetivo Secundário:

1. Aprofundar fundamentos teóricos sobre perspectivas pós-coloniais e decoloniais, visando a compreensão do modo pelo qual as produções musicais possuem narrativas de resistência ao imperialismo colonial; 2. Mapear mulheres afrodescendentes que atuaram/atua na produção musical maranhense e na sua disseminação como modo de educação de uma resistência afrocêntrica na identidade cultural maranhense através da música; 3. Elaborar narrativas sobre as experiências musicais das artistas afrodescendentes, evidenciando suas principais produções musicais, principais saberes abordados nas produções com força na disseminação de uma educação de resistência afrocêntrica na identidade cultural maranhense e na formação de plateia em uma perspectiva histórico e cultural; 4. Analisar essas narrativas tentando localizar possibilidades de incorporação desses estudos nas práticas educativas de professores da educação básica à educação superior, incluindo a pós-graduação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa será realizada de forma cuidadosa, evitando todos riscos, a fim de garantir total segurança e respeito aos sujeitos participantes. Será informado aos participantes: - Sua participação é voluntária e esta pesquisa não tem incentivo financeiro. - É uma pesquisa acadêmica e você prestará as informações por meio de entrevistas, de acordo com a sua disponibilidade de data, horário e local;- Você poderá desistir da sua participação na pesquisa a qualquer momento sem constrangimentos ou penalidades;- Qualquer problema percebido por você, em relação à sua participação na pesquisa deve ser apresentado para que as medidas possam ser tomadas;- A sua colaboração e bem-estar são prioridades;- Os materiais coletados nas entrevistas fornecidos por você, serão analisados pela pesquisadora e usados em divulgações científicas;- Ao aceitar

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.227.508

participar desta pesquisa, você concorda com a publicação de narrativas sobre sua trajetória de vida, especialmente, os saberes presentes em suas composições.- Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP-UFMA), localizado na Cidade Universitária Dom Delgado, Av. dos Portugueses, nº 1966 – São Luís/MA, CEP 65080-805, Pró-Reitoria de Pesquisa (Prédio do CEB Velho) com telefone (98)3272-8708 e e-mail: cepufma@ufma.br .

Benefícios:

Os resultados pretendem dar visibilidade aos saberes locais produzidos por compositoras afrodescendentes do Maranhão, ampliar a literatura sobre descolonização das práticas culturais e assim, contribuir para um processo de valorização da cultura local na escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica e articula este conjunto de hipóteses: O projeto pretende fazer o registro de memórias, por meio de narrativas sobre a trajetória de compositoras afrodescendentes do estado do

Maranhão, a fim de dar visibilidade a suas atuações culturais e sociais. Este estudo equaciona essa discussão a partir de três perspectivas:

participação da mulher na produção musical; gênero na identidade cultural e gênero e afro descendência na educação. Para isso, parte de alguns

questionamentos: Quem são as mulheres afrodescendente protagonistas na produção Artístico-musical do Maranhão? O que ensinam sobre

resistência e identidade cultural? Como elas disseminaram e/ou disseminam estes saberes no estado do Maranhão? Por que esses saberes devem

ser abordados na escola? Por meio de narrativas sobre trajetórias decompositoras afrodescendentes será possível dar visibilidade a produção

artística e musical de mulheres que tiveram seus saberes desvalorizados ao longo da história.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está redigido conforme as resoluções 466 e 510 da CONEP.

Recomendações:

Não há.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 4.227.508

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1526835.pdf	01/07/2020 03:18:16		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.docx	01/07/2020 03:17:58	Fernanda Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	01/07/2020 03:13:45	Fernanda Costa	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoprojeto.pdf	23/06/2020 21:38:06	Fernanda Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetedepesquisa.pdf	23/06/2020 21:34:33	Fernanda Costa	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	19/06/2020 01:41:03	Fernanda Costa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/06/2020 01:40:43	Fernanda Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 20 de Agosto de 2020

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br