

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica

Beatriz de Souza Bessa

ARTES MUSICAIS INDÍGENAS AFRICANAS:
A pedagogia musical de Meki Nzewi

Rio de Janeiro
2021



Beatriz de Souza Bessa

ARTES MUSICAIS INDÍGENAS AFRICANAS:
A pedagogia musical de Meki Nzewi

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica/ EaD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Orientador: Professor Doutor Roberto Stepheson A. Machado.

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

B557 Bessa, Beatriz de Souza

Artes musicais indígenas africanas: a pedagogia musical de MekiNzewi/ Beatriz de Souza Bessa.- Rio de Janeiro, 2021.

57f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Roberto Stepeson A. Machado.

1. Educação Musical – Estudo e ensino. 2. Música na escola. 3. Música - África. 4. Educação decolonial. 5. Representatividade racial. I. Machado, Roberto Stepeson A. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

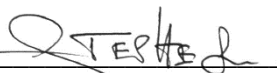
Beatriz de Souza Bessa

ARTES MÚSICAS INDÍGENAS AFRICANAS:
A pedagogia musical de Meki Nzewi

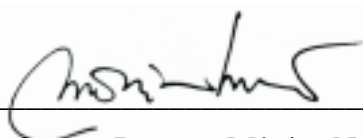
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Aprovado em: 09 / 07 / 2021.

Banca Examinadora:



Professor Doutor Roberto Stepheson A. Machado
Colégio Pedro II (CPII)



Professora Doutora Mônica Neves Leme
Colégio Pedro II (CPII)



Professora Doutora Flavia Maria Chiara Candusso
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A todos da minha cor

AGRADECIMENTOS

Sinto-me nesse momento como uma árvore que está crescendo, irrigada por muitas boas energias!

Agradeço primeiramente aos meus pais, minhas raízes. Reginaldo Bessa e Elisabeth Kuehne sempre me incentivaram na busca de conhecimento, dos estudos e do meu aperfeiçoamento musical. Obrigada por me darem não apenas a vida, mas uma vida cheia de incentivos e amor.

Agradeço às minhas filhas, meus galhos. Flora Bessa e Vitória Bessa me ajudaram a perceber as diversas ramificações que podem surgir de um pensamento, atualizando-me frente às mais recentes inquietações da juventude e dos importantes debates da sociedade atual.

Agradeço ao meu companheiro, o pássaro que pousa. Lucas Felipe, obrigada pela paciência e pela leveza em esperar horas e horas a fio eu usar o seu computador, sempre torcendo para que eu escrevesse o meu melhor.

Agradeço ao meu orientador, minhas folhas. Professor Roberto Stepheson, que a partir das dezenas de folhas dos meus escritos, ajudou-me a aperfeiçoar cada uma delas, com cuidado e sensibilidade, propiciando-me colorir e refletir mais profundamente sobre cada palavra.

Agradeço à minha banca, meus frutos. Professora Mônica Leme, por oferecer uma disciplina tão definitiva nessa Especialização, que me fez abrir os olhos para tantas questões, e Professora Flavia Candusso, por compartilhar comigo suas memórias emocionantes, a partir das quais tive a certeza de que o tema desse trabalho valia a pena. Acredito que suas intervenções irão gerar efeitos valiosos e necessários para o futuro dessa pesquisa.

A cultura liberta mais que a assinatura da princesa Isabel.

Fábio Brazza

RESUMO

BESSA, Beatriz de Souza. **Artes musicais indígenas africanas: A pedagogia musical de Meki Nzewi**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Resumo: o presente trabalho propõe uma reflexão sobre o conceito de artes musicais indígenas africanas a partir da obra do pesquisador nigeriano Meki Nzewi e suas possibilidades de uso na educação básica brasileira. Para além da presença da cultura africana na escola, essa pesquisa tem o enfoque no uso de uma metodologia de ensino para a educação musical que esteja em consonância com os princípios epistemológicos do fazer musical dos povos originários da África Subsaariana. Tendo em vista a necessidade de se implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como dar visibilidade à luta pela representatividade negra no meio acadêmico, esse texto aborda como o conceito de artes musicais indígenas africanas pode ser o alicerce de práticas educacionais criativas, humanizadoras e coletivas. A partir de pesquisa exploratória e bibliográfica na obra de Meki Nzewi, em diálogo com outros pesquisadores africanos como Hampaté Bâ, com os etnomusicólogos Luiz Queiroz, Dave Dargie, Huib Schippers, com estudiosos afrodescendentes do Brasil como Leonardo Moraes Batista, Tiganá Santana e Nei Lopes, além da minha experiência de 15 anos como professora de música no ensino fundamental, constata-se que criar propostas didáticas alternativas à visão eurocêntrica de pedagogia musical pode propiciar experiências relevantes no espaço escolar da atualidade.

Palavras-chave: educação musical; artes musicais indígenas africanas; pedagogia decolonial; educação básica.

ABSTRACT

BESSA, Beatriz de Souza. **African indigenous musical arts**: Meki Nzewi's musical pedagogy. 2021. Coursework (Specialization in Musical Practices in Basic Education) -. Pro- Rectory of Post-Graduation, Research, Extension and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Abstract: the present work proposes a reflection on the concept of african indigenous musical arts based on the work of the Nigerian researcher Meki Nzewi and its possibilities of use in brazilian basic education. In addition to the presence of african culture at school, his research will focus on the use of teaching methodology for music education that is in line with the epistemological principles of making music for the peoples of Sub-Saharan Africa.. In view of the need to implement the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, as well as giving visibility to the struggle for black representation in the academic environment, this text addresses how the concept of african indigenous musical arts can be the foundation of creative, humanizing and collective educational practices. Based on exploratory and bibliographical research in the work of Meki Nzewi, in dialogue with other african researchers such as Hampaté Bâ, with ethnomusicologists Luiz Queiroz, Dave Dargie, Huib Schippers, with afro-descendent brazilian scholars such as Leonardo Moraes Batista, Tiganá Santana and Nei Lopes, in addition to my 15 years of experience as a music teacher in elementary school, it appears that creating didactic proposals that are alternative to a eurocentric vision of musical pedagogy can provide relevant experiences in today's school space.

Keyword: musical education; african indigenous musical art; colonial pedagogy; basic education.

RESUMEN

BESSA, Beatriz de Souza. **Artes musicales indígenas africanas: la pedagogía de Meki Nzewi** 2021. Documento de Conclusión del Curso (Especialización en Prácticas Musicales en Educación Básica) - Decano de Estudios de Posgrado, Investigación, Extensión y Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

Resumen: el presente trabajo propone una reflexión sobre el concepto de artes musicales indígenas africanas a partir del trabajo del investigador nigeriano Meki Nzewi y sus posibilidades de uso en la educación básica brasileña. Además de la presencia de la cultura africana en la escuela, esa investigación se focaliza en el uso de una metodología de enseñanza para la educación musical en línea con los principios epistemológicos de hacer música de los pueblos africanos subsaharianos. Ante la necesidad de implementar los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales, además de dar visibilidad a la lucha por la representación negra en el ámbito académico, el texto aborda cómo el concepto de artes musicales indígenas africanas pueden ser la base de prácticas docentes creativas, humanizadoras y colectivas. A partir de la investigación exploratoria y bibliográfica del trabajo de Meki Nzewi, en diálogo con otros investigadores africanos como Hampaté Bâ, etnomusicólogos como Luiz Queiroz, Dave Dargie y Huib Schippers, y académicos afrobrasileños como Leonardo Moraes Batista, Tigana Santana y Nei Lopes, y mis 15 años de experiencia como docente de música en la escuela primaria, puedo concluir que crear propuestas didácticas alternativas a visión eurocéntrica de la pedagogía musical puede brindar experiencias relevantes en el espacio escolar actual.

Palabras claves: educación musical; artes musicales indígenas africanas; pedagogía decolonial; educacion basica.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Interesse pelo tema	14
1.2	Objetivos	15
1.3	Metodologia	16
1.4	Justificativa	17
1.5	Pressupostos teóricos	19
1.6	Apresentação dos capítulos	19
2	O CONCEITO DE ARTES MUSICAIS INDÍGENAS AFRICANAS	21
2.1	O autor Meki Nzewi	21
2.2	Artes Musicais como conjunto de linguagens artísticas movidas pela música	21
2.3	Debatendo o termo “africana”	24
2.4	Debatendo o termo “indígena”	25
3	A MÚSICA NA ÁFRICA	27
3.1	Música como <i>performance</i>	27
3.2	Música e ancestralidade	28
3.3	Para além da educação musical erudita	32
4	ARTES MUSICAIS E O CONTEXTO BRASILEIRO	36
4.1	Pedagogia decolonial na educação musical	36
4.2	Artes musicais na escola em que trabalho	37
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	44
	APÊNDICE A - EXPERIÊNCIAS	48
	ANEXO A - CURRICULUM AND ASSESSMENT POLICY STATEMENT	52

1 INTRODUÇÃO

*Música é dança sonora
Dança é música visual*
(NZEWI, 2009, p. 92, tradução nossa¹)

1.1 Interesse pelo tema

A minha entrada nessa especialização foi motivada pelo meu incômodo em ser professora de música há mais de quinze anos sem, no entanto, ter concluído nenhuma formação musical formal. Além de gostar de ser professora, sempre gostei de ser estudante. De forma não convencional, tive, e tenho até hoje, o mestre Reginaldo Bessa, meu pai, como primeiro e principal professor de música, abrangendo estudos do violão, voz, piano, teoria musical, história da música, filosofia da arte, entre outros. Entretanto, uma formação formal de música sempre foi um desejo, e quando soube que poderia estudar Práticas Musicais na Educação Básica na instituição da qual fui estudante no Ensino Médio², o Colégio Pedro II, de pronto me inscrevi, pois tive a certeza de encontrar excelentes mestres e, com isso, uma valiosa formação.

Cursando a referida especialização, em uma das aulas, mais especificamente Pedagogias da Música, fiquei surpresa em não aprender sobre metodologias para o ensino de música que tratassem de música afro-brasileira promovidas por autores negros ou negras. A ementa da disciplina abarcava os ensinamentos de Dalcroze, Orff, Kodali, Schafer, entre outras referências teóricas importantes de matriz ocidental. A falta de conteúdos sobre metodologias criadas em território africano e, principalmente, a falta de representatividade de pessoas da minha cor, africanos ou afrodescendentes brasileiros, nessa disciplina, instigou-me o desejo de pesquisar sobre o assunto. Nosso país é rico e abundante de ritmos dessa cultura. Todavia, a presença de estratégias educativas, autores e teorias que se relacionem com nossa ancestralidade africana me pareceram ausentes na grade curricular do referido curso.

A partir disso, iniciei uma pesquisa sobre pedagogos musicais negros que se voltam para a música das sociedades tradicionais africanas e seus usos pedagógicos, visões essas que vão além do eurocentrismo do ensino de música que ainda se arraiga dentro das escolas regulares. Nesse percurso de pesquisa³, deparei-me com propostas metodológicas de professores africanos

¹ “African is sonic dance; and dance is visual music”.

² Na Unidade Humaitá II, hoje Campus Humaitá II, cursei o Ensino Médio de 1993 a 1995, no turno da noite, sem nunca ter tido aula de música.

³ Recomendo as publicações da African Minds, principalmente “Centering on African practice in musical arts education” (MANS, 2006) e “Emerging solutions for musical arts education in Africa” (HERBST, 2005).

como Kofi Gbolonyo⁴ e Meki Nzewi, e também de músicos como Letieres Leite⁵. Minha escolha foi pesquisar com mais profundidade a obra de Nzewi, pelos seguintes motivos: o projeto de Letieres está mais acessível para mim. Espero, assim que possível, ir à Salvador para ter seus ensinamentos de forma presencial e então aplicá-los em minhas aulas e pesquisas. Já a bem sucedida proposta de Gbolonyo, a meu ver, ainda traz referências de uma perspectiva europeia, pois se apropria do método Orff. Quanto ao trabalho de Nzewi, suas teorias e aplicabilidades se voltam para o ensino regular inicial, pois visam incluir nos currículos das escolas africanas atividades para crianças em sintonia com os princípios da música indígena africana, ao contrário dos demais. Ou seja, identifiquei-me com Meki Nzewi, pois minha experiência pessoal é na educação básica, em que atuo há 15 anos como professora de música, da educação infantil ao ensino fundamental anos finais, em escolas privadas e porque me identifico com suas proposições pedagógicas.

1.2 Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar e promover reflexões sobre o conceito de artes musicais indígenas africanas e suas possibilidades de uso na educação básica brasileira, escopo a partir da obra do pesquisador, professor e músico nigeriano Meki Nzewi. Como objetivos secundários, pretende-se:

- esclarecer o conceito de artes musicais indígenas africanas;
- ampliar as possibilidades de práticas educacionais para além de perspectivas eurocêntricas, exemplificando práticas de ensino pautadas nas artes supra mencionadas;
- repensar o conceito de música dentro do espaço escolar brasileiro tendo como diretriz a cultura do continente africano;
- demonstrar a importância da inserção da cultura negra no âmbito educacional.

1.3 Metodologia

⁴ Kofi é um dos fundadores da Nunya Music Academy em Gana, instituição de educação musical não formal que adapta o método Orff para o contexto cultural e social da África.

⁵ Letieres Leite ministra na Bahia aulas de música utilizando-se de uma metodologia por ele denominada de Método Universo Percussivo Baiano (UPB). O músico-educador é ainda dirigente do grupo Orkestra Rumpilezz, que une contribuições da música ocidental e africana em seus arranjos e *performances*.

Essa pesquisa inicia-se com uma questão, fruto de inquietação. A minha pergunta inicial foi: quem são os autores negros que escrevem sobre os princípios de uma prática pedagógica para o ensino de música em escola regular, tendo como referência a cultura ancestral, sobretudo a que remete às culturas formadoras do Brasil? A partir do momento em que tive acesso à obra de Meki Nzewi percebi que realizar uma pesquisa exploratória sobre seus escritos seria uma forma de conhecer os princípios pedagógicos de um autor com esse perfil. Durante o processo investigativo a minha pergunta se transformou: quais são as contribuições de Meki Nzewi para um planejamento didático para aulas de música na educação básica e como isso pode ser útil e profícuo para as práticas pedagógicas brasileiras e, mais especificamente, à minha profissão de educadora musical?

Por conta disso, optei por uma abordagem exploratória, realizando um levantamento de informações com o intuito de conhecer mais a respeito da temática. Conforme Triviños (1987, p. 109), “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

O procedimento metodológico escolhido foi a pesquisa bibliográfica, sendo utilizados artigos e livros do autor, assim como correspondências via *e-mails*, trocados entre mim e esse pesquisador, no período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021. O acesso ao *e-mail* do professor Nzewi foi obtido através de Vincenzo Cambria, professor do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Entrei em contato diretamente com o professor Nzewi, pois eu estava com dificuldade em encontrar seus textos na língua portuguesa⁶. Daí, solicitei algumas orientações do próprio autor de como obtê-los. De fato, há poucos trabalhos de sua autoria traduzidos. Para minha grata surpresa, Nzewi foi solícito e me enviou diversos textos não publicados, como esboços de palestras e rascunhos. Apesar de estar em inglês, ter acesso a esse material me ajudou a compreender os meandros do seu pensamento, as suas propostas educativas, as suas motivações e intenções para a educação musical⁷. Unir a minha pesquisa bibliográfica às indicações dele foi uma experiência bastante satisfatória para uma pesquisa de cunho exploratório. Ter esse contato mais próximo com o autor que estamos investigando, e não somente através de livros e artigos, é estimulante. O foi para mim. Caso o autor dos trabalhos que se quer investigar esteja vivo, recomendo que o pesquisador entre em contato diretamente com ele/ela.

⁶ Meki Nzewi já esteve no Brasil e tem duas publicações em revistas nacionais: na Revista da FAEEBA (NZEWI, 2019) e na Revista da ABEM (NZEWI, 2012), mas eu queria ter acesso a mais material.

⁷ Alguns dos arquivos enviados através do correio eletrônico por Nzewi estão no ANEXO A.

A análise realizada será qualitativa, pois nessa pesquisa, a interpretação de conceitos e contextos estará presente através de um processo indutivo, não tendo eu a pretensão de buscar uma neutralidade, nem de levantar dados estatísticos. Levantando materiais relacionados ao tema e dialogando com os pressupostos teóricos, embasada no atual contexto social e na minha experiência profissional, procuro esclarecer subjetivamente o tema por mim proposto. Segundo Triviños (1987), o processo de pesquisa é tão importante quanto os resultados, pois em uma pesquisa qualitativa a sua validade está na profundidade, e não na quantidade de materiais coletados. Para Flick (2004, p. 22), a pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador com o seu campo e os seus membros. Estes são “parte explícita da produção de conhecimento”, ao invés de excluí-los. Da mesma maneira e importância, são consideradas as “subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados”, pois todos fazem parte do processo de pesquisa. Ademais, as pesquisas qualitativas, de acordo com Triviños (1987, p. 118), “têm um tipo de objetividade e de validade conceitual”, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento científico.

1.4 Justificativa

Ao iniciar a pesquisa sobre os mais influentes pedagogos musicais dos séculos XX e XXI, verifiquei uma certa ausência de teóricos e professores de origem afrodescendente nessa listagem, o que é corroborado por Mateiro e Ilari (2012, 2016). Sendo o Brasil um país predominantemente mestiço, de acordo com o IBGE (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013), esse número causa bastante estranheza, mas, ao mesmo tempo, reflete o racismo estrutural e epistêmico aqui vigente.

A partir de leituras sobre as políticas educacionais na sociedade brasileira, constata-se que esse setor foi historicamente pautado por uma educação formal de embranquecimento cultural (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996). Após a abolição da escravatura, aos negros foi negada a educação como educandos e como educadores, não sendo sua cultura nem a sua memória relevantes para o sistema educacional brasileiro. Gonzalez (1988) aponta que graças às obras de alguns poucos autores, africanos e americanos – africanos e seus descendentes residentes nas Américas por conta da escravidão – é que sabemos “quanto a violência do racismo e de suas práticas despojaram-nos do nosso legado histórico, da nossa dignidade, da nossa história, e da nossa contribuição para a humanidade nos níveis filosóficos, científicos, artísticos e religioso” (GONZALEZ, 1988, p. 77).

Ao longo do século XX a intelectualidade negra brasileira vem reivindicando, junto ao Estado, a implementação de políticas públicas educacionais de acesso à educação e de conteúdo da cultura negra nos currículos: o Congresso do Negro Brasileiro (1950), as políticas de cotas (2012), as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) foram algumas das vitórias dessa população marginalizada, grupo do qual eu faço parte.

No campo da educação musical, conforme Döring (2018), há uma carência de estudos sobre a história, desdobramentos e criações das artes musicais africanas, sendo necessário que, cada vez mais, promovam-se publicações que contribuam para a formação de professores⁸. A autora aponta ainda que “na formação musical pouco se estuda e dialoga [...] com as culturas e músicas da diáspora africana, porque sua base musical eurocêntrica, mesmo quando bem-intencionada, não consegue compreender as concepções musicais africanas” (DÖRING, 2018, p. 140).

As afirmações da autora vão ao encontro das minhas buscas: muitos trabalhos sobre jongo, samba, maracatu, funk, gêneros musicais de origem afrodescendente, e seus usos dentro da escola ainda são baseados na perspectiva do povo branco sobre essas temáticas e manifestações populares⁹. Muitas vezes, as manifestações dessa natureza acabam aparecendo nos espaços e eventos escolares como exóticas e folclóricas, ocupando ainda uma categoria de acontecimento diferenciado, fora do padrão. O conteúdo é negro, mas a forma de ensinar é branca, pois não basta oferecer o conteúdo afrodescendente, é preciso “conhecer as epistemologias das músicas e estéticas negras” (DÖRING, 2018, p. 143).

Por sua vez, Nzewi, percussionista, dançarino e professor da Universidade de Pretória na África do Sul, propõe uma experiência musical na educação que expresse a filosofia dos povos

⁸ No início de 2021 o Colegiado do Instituto Villa-Lobos, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), publicou uma nota oficial em sua página na internet com os seguintes dizeres: “O colegiado do Instituto Villa-Lobos (UNIRIO), em reunião extraordinária realizada nos dias 8 e 22 de Janeiro de 2021, após uma série de debates com convidados nacionais e internacionais, e em sintonia com as reivindicações feitas pelo corpo discente, decidiu vir a público para reconhecer que, apesar dos importantes avanços das últimas décadas, os cursos de música oferecidos ainda são marcados por um forte eurocentrismo, refletindo o racismo estrutural que, historicamente, tem caracterizado a sociedade. Valorizando a luta pela justiça social, o respeito às diferenças, a pluralidade de ideias e reconhecendo a importância do trabalho crítico com diferentes epistemologias e legados histórico-culturais dentro do contexto da universidade pública brasileira, este colegiado se compromete, a partir do diálogo fundamental com as(os) discentes e a sociedade em geral, a promover mudanças concretas, a curto, médio e longo prazo, nos currículos e, de forma mais ampla, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2021, *on-line*).

⁹ Há publicações, no entanto, de autores negro que abordam o tema da música de matriz africana no espaço escolar de forma representativa como, por exemplo, o Negô, grupo de estudos e pesquisa associado ao Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ, no Programa de Pós-Graduação em Música.

originários da África. Diferentemente das políticas educacionais vigentes no Brasil e dos currículos oficiais da própria África do Sul, uma concepção holística da música, a seu ver, é que deveria ser a base da educação musical nas escolas.

Dessa forma, senti a necessidade de trazer essas reflexões do continente africano para o Brasil, visto que por mais que estudemos ou ensinemos a diáspora africana, essa migração gera mudanças. O território brasileiro não é o africano, estou no Brasil e não na África. Por isso, preciso de algo que esteja relacionado à minha realidade, às minhas inquietações como educadora.

1.5 Pressupostos teóricos

Os estudos de Nzewi sobre as artes musicais indígenas africanas (2009, 2012, 2017, 2020) serão o foco desse trabalho, que também contará com o apoio de estudos e de pesquisa de campo de Dargie (1996) e de Schippers (2010) sobre a educação musical nas sociedades tradicionais africanas. Em relação à reflexão sobre a implementação de metodologias africanas na educação musical brasileira, as contribuições de Batista (2018), de Döring (2018), de Santana (2020a, 2020b), de Lopes e Simas (2020) e de Queiroz (2017a, 2017b) aparecem como um fio condutor importante para reflexões mais atualizadas e condizentes com a realidade e as demandas da educação musical em nosso país.

1.6 Apresentação dos capítulos

No segundo capítulo apresento o autor, Meki Nzewi, e o conceito de artes musicais indígenas africanas, abordando termos artes musicais, africanas e indígenas separadamente.

No capítulo 3 trago outros referenciais teóricos para dialogar com a obra de Nzewi. Abordo o conceito de música africana, enaltecendo dois elementos principais, a performance e a ancestralidade, e dissertando sobre as diferenças da música dos países da África em relação à música erudita.

No capítulo 4 abordo algumas discussões atuais sobre o conceito de pedagogia decolonial para a educação musical brasileira. Concluindo essa parte, proponho atividades didáticas baseadas nas artes musicais africanas, baseadas na minha experiência como educadora.

Nas considerações finais revisito pontos relevantes do trabalho, respondo às questões levantadas e, para concluir, trago uma reflexão sobre a importância do uso de referências do fazer musical africano para a educação brasileira na atualidade.

2 O CONCEITO DE ARTES MUSICAIS INDÍGENAS AFRICANAS

2.1 O autor Meki Nzewi

Meki Nzewi é nigeriano, nascido em 1938 em uma cidade ribeirinha próxima do Rio Níger. Estudou Música na Universidade de Suka, e no Doutorado foi orientado por John Blacking. Lecionou Música Africana no Departamento de Música na Universidade de Petrória, África do Sul, até se aposentar, em 2012. Atualmente colabora na Universidade de Port Harcourt, na Nigéria. Etnomusicólogo, educador, músico e dançarino, Nzewi pesquisa há muito tempo as artes musicais indígenas africanas, ou seja, as práticas musicais das comunidades africanas originárias.

Nzewi foi um dos responsáveis pela fundação do Centre for Indigenous Instrumental Music and Dance Practices of Africa (CIIMDA)¹⁰, em Pretória, África do Sul, projeto fundado em 2004, financiado pelo Norwegian Foreign Office e estabelecido em Botswana, Malawi, Moçambique, Namíbia, Suazilândia e Zâmbia. O objetivo era o de promover e avançar à aprendizagem da filosofia, teoria e significado humano da música instrumental e da dança africana na educação musical. O projeto deu origem a diversas publicações sobre o conceito e criação de currículo das Artes Musicais Indígenas Africanas. Segundo Nzewi, o CIIMDA ainda funciona, mas com recursos e abrangência mais escassa, pois não recebe mais financiamento. Atualmente é presidido pelo professor Sonkanise Nkosi, da Universidade de Johannesburg.

2.2 Artes musicais como conjunto de linguagens artísticas movidas pela música

Artes musicais indígenas africanas é uma expressão que Meki Nzewi começou a utilizar na primeira conferência do Pan African Society for Music Arts Education (Pasmae) em 2003 e que ele utiliza com frequência em seus estudos sobre música, desde então. É uma expressão que está associada não apenas ao fazer musical ou a prática de música em si, mas sim um termo que aborda uma prática social, algo amplamente ligado ao organismo coletivo dos africanos originários. As artes musicais africanas têm a função de propiciar a organização de uma dada comunidade através de ações artísticas performativas que vão para além de uma estética de entretenimento, pois “a música não é um conhecimento e sim uma energia, uma força vital para vida não apenas subjetiva, mas para a vida coletiva” (NZEWI, 2019, p. 70). De acordo com essa filosofia, a música não é um passatempo, nem se almeja com ela apenas a virtuosidade técnica, nem tampouco a música é algo para alguns praticarem e outros assistirem como meros

¹⁰ Centro para a Prática de Música Instrumental e Dança Indígena da África.

espectadores. A *performance*¹¹ das artes musicais africanas é um acontecimento expansivo, coletivo, único, criativo e espiritual. A música é, portanto, uma grande força política e catártica, nunca superficial, mas sempre profunda e capaz de gerar uma sensibilidade humanizadora. As artes musicais são, portanto, uma expressão singular para se referir à ideologia criativa holística de atuação na África indígena.

O quadro abaixo apresenta uma síntese dos termos presentes no conceito:

Tabela 1 – Artes Musicais Indígenas Africanas

ARTES MÚSICAIS	INDÍGENAS	AFRICANAS
<i>Performance</i> artística coletiva transdisciplinar	Povos originários, nativos	Unidade filosófica de pensamento que abrange territórios diversos na África

Fonte: A autora, 2021

Percebe-se, assim, que a música faz parte de algo maior. Música, para os povos africanos, não é feita apenas para ouvir, não é apenas frequência sonora que chega aos nossos ouvidos e nos traz encantamentos. Um produto sonoro nas culturas indígenas africanas não é apenas um empreendimento criativo frívolo. Músicas africanas são partes de narrativas e acontecimentos sociais mais profundos.

A partir da colonização do continente africano, entretanto, as artes musicais foram isoladas de suas origens funcionais e desviadas de ser uma força humana verdadeira, consideradas como selvagens, primitivas, quando, na verdade, expressavam ser qualitativamente humana, pois são elas “uma ciência suave do bem-estar da mente e também do gerenciamento dos sistemas humanos” (NZEWI; OMOLO-ONGATI, 2015, p. 3). Nesse sentido, as artes musicais podem ser compreendidas como um conceito fundamentalmente humanista, centrado não no indivíduo humano, mas na coletividade dos homens, pois “a ciência suave das artes musicais indígenas africanas foi a força espiritual que inspirou a consciência de humanidade” (NZEWI, 2017, p. 70, tradução nossa¹²).

As artes musicais indígenas africanas expressam um caráter genuinamente africano de pensar o grupo comunitário antes mesmo do indivíduo, sendo a expressão do holístico que unifica todos os homens de uma comunidade em um só organismo coletivo. A motivação da *performance* é mais objetiva do que subjetiva. Isto significa que o seu valor encontra-se

¹¹ *Performance* é um termo que o próprio autor utiliza em diferentes publicações para se referir às artes musicais indígenas africanas. Para consultar, acesse nas Referências desse trabalho suas obras não traduzidas, na língua inglesa.

¹² “The soft science of African indigenous musical arts was the spirit force that instilled humanity conscience”.

extrínseco a si mesma e não intrínseco à sua representação artística. O que importa são os efeitos de dada *performance* em seu contexto público. Portanto, arte na África é voltada para o serviço público; e o componente estético é vivenciado e expresso interativamente.

Por isso, o conceito de artes musicais precisa ser entendido para além da música, pois incorpora dança, canto, poesia, indumentária, teatro e improvisação instrumental, servindo como uma força espiritual proativa que une todos os envolvidos e concedendo bem-estar físico e mental. O conceito das artes musicais é explicitado pelo autor na passagem a seguir:

O termo 'artes musicais' nos lembra que nas culturas africanas as disciplinas artísticas performáticas da música, teatro, poesia e indumentária são raramente separadas no pensamento criativo e na performance prática. Contudo, cada uma tem sua característica distintiva com seu aparato teórico único ou seus termos descritivos em cada área cultural. A inspiração criativa ou o tema musical é a raiz principal alimentada por idéias culturais e cósmicas, e as ramificações artísticas desta raiz criativa são expressas e percebidas simultaneamente, separadamente ou sequencialmente como: [...] a estruturação do som a partir de objetos sonoros (música) [...] estilização estética/poética do movimento corporal (dança) [...] estilização mensurada da palavra falada (poesia e textos) [...] reflexão metafórica sobre a vida e o cosmo exposto através da ação (teatro) [...] representação do texto e cenário transformado em objetos materiais (indumentária e cenário). Cada ramificação ressoa e reforça a lógica, estrutura, formato, forma, disposição, textura e caráter do outro, assim como na matriz das artes musicais africanas: [...] a música reflete a dança, a linguagem, a atuação cênica e/ou o figurino. [...] A dança traduz corporalmente a música, a linguagem, a atuação cênica e/ou o figurino e o cenário. [...] A poesia e as letras narram a música, a atuação cênica, e/ou os objetos materiais. [...] A atuação cênica interpreta a música, a dança, a linguagem, o figurino e/ou os objetos materiais. [...] Os objetos materiais, o figurino e o cenário realçam a música, a dança, a atuação cênica e/ou a linguagem.” (NZEWI, 2003, p. 13).

Ainda conforme Nzewi (2020), as artes musicais socializam o ser humano para a vida comunitária quando vivenciadas dessa forma, em conjunto, como artes de cura, pois se trata de uma ciência humana humanizadora¹³.

2.3 Debatendo o termo “africana”

É necessário também que se esclareça o que nesse trabalho se entende pelo termo “africana”. Barros (2009) aponta que o vocábulo “africano” foi criado pela mentalidade branca entre os séculos XVI e XIX, pois “os povos africanos enxergavam a si mesmos como

¹³ Outro conceito importante da obra de Nzewi é o Ciclo Temático do Conjunto. Segundo Nzewi (2020), os membros de um grupo performático são considerados como uma família e desempenham papéis familiares.

pertencentes a grupos étnicos bem diferenciados e em geral reciprocamente hostis” (BARROS, 2009, p. 40), não se identificando, dessa forma, como um grupo único. Historicamente, o termo “negro” foi construído no Ocidente Europeu para designar uma raça diferente a partir da imposição do ideal colonizador, ao se deparar com pessoas de cores de pele semelhantes entre si e que partilhavam uma vida não tão civilizada para os padrões europeus de então. A ideia de “negro” foi, portanto, construída minimizando as diferenças tribais, e, dessa forma, os termos “africana” e “africano” são também desígnios ocidentais para enquadrar em um lugar único milhares de línguas e culturas. Para os indígenas do continente africano, “o norte, o centro, o sul, a banda oriental, o litoral atlântico, para apenas falar das macro-regiões da África, eram pressentidas pelos povos que as habitavam como regiões geográficas e culturais bem diferenciadas.” (BARROS, 2009, p. 40).

No entanto, apesar da clara consciência de que essa generalização prejudica, até hoje, o conhecimento ocidental da pluralidade dos países africanos em relação às tradições musicais, muitos autores afirmam que as diversas etnias da região subsaariana sempre compartilharam uma base filosófica comum que “envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um todo, onde todas as coisas se religam e interagem” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169). E mesmo que “possa variar segundo as etnias ou regiões, a sociedade africana [...] traz uma cultura cosmológica” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 170). Ainda segundo o autor, “o africano da savana costumava viajar muito. O resultado era a troca e a circulação de conhecimentos” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 170).

É por esse motivo que a memória histórica coletiva, na África, raramente se limita a um único território. Ao contrário, está ligada às linhas de família ou a grupos étnicos que migraram pelo continente. Nesse mesmo pensamento, Nzewi esclarece que diversos “grupos da cultura africana se relacionaram no passado”, mas que “inconscientemente e circunspectamente trocaram invenções e práticas peculiares [...] trocando performativamente o prestigioso conhecimento cultural um do outro” (NZEWI, 2019, p. 70).

Os povos Ioruba, Akan, Kongo, Dogon, Bambara, Diola, Fang, Mandinka, Makonde e Igbo, localizados em diferentes regiões geográficas da África (ocidental, central, meridional e oriental), compartilham uma unidade de pensamento, que Lopes e Simas (2020) denominam como Força Vital, expressão que designa o fenômeno responsável pela vida “que reside em cada um e na coletividade; em objetos sagrados, alimentos, elementos da natureza, práticas rituais, na sacralização dos corpos pelas danças, no diálogo dos corpos com o tambor” (LOPES; SIMAS, 2020, p. 29). Cada povo terá suas próprias tradições e rituais, nomeará as entidades e divindades de acordo com seu próprio referencial. As formas de falar, dançar, se vestir, comer, rezar,

guerrear, velar os mortos serão distintas entre as comunidades africanas. Porém, há algo que é compartilhado entre eles: essa energia vital cosmológica, iluminada pela ancestralidade, é transmitida de geração a geração e cujo valor da vida está no bem da comunidade e não apenas no ser individual. Para Nzewi (2019), os indígenas africanos sempre evidenciaram “conceituações filosóficas comuns, fundamentos de humanidade e estruturas teóricas da lógica e prática das artes musicais” (NZEWI, 2019, p. 71).

Nesse sentido, o “termo africana” considerará, nesse texto, diferentes países, e se estenderá ao território brasileiro considerando uma perspectiva afro-brasileira. Conforme Lopes e Simas (2020), há no Brasil “práticas e ações transplantadas [...] as quais até hoje influenciam o cotidiano de comunidades afrodescendentes e seus agregados” (LOPES; SIMAS, 2020, p. 15), mesmo havendo um menosprezo da elite hegemônica em relação a esses bens simbólicos.

Em suma, o termo “africana” será abordado nesse trabalho não tanto como um território em comum, mas como uma filosofia compartilhada por diferentes povos do continente africano.

2.4 Debatendo o termo “indígena”

Por sua vez, o termo indígena é utilizado por Nzewi de forma literal: *indigenous*. O próprio autor realiza essa tradução no seu artigo na Revista da ABEM de 2012. No entanto, o desejo de uma perspectiva decolonial deveria tecer uma reflexão sobre uma mudança terminológica, substituindo o termo por “tradições locais” ou “povos originários”. Por outro lado, utilizar o termo “indígena” no Brasil pode nos fazer remeter aos índios brasileiros, o que não faz parte da abordagem desse trabalho, já que Nzewi se refere aos povos originários do continente africano.

Entretanto, como o objetivo é compreender o conceito proposto por Nzewi, traduzido por ele mesmo, escolho nesse momento permanecer com o termo usado pelo próprio autor, reservando o debate sobre a substituição do termo indígena para uma pesquisa posterior.

3 A MÚSICA NA ÁFRICA

3.1 Música como *performance*

O fazer musical é uma prática presente em diferentes sociedades, de diferentes épocas e em diferentes contextos. Para Queiroz (2017a, p. 166), a “música é, sem dúvida, uma presença onipresente nas sociedades humanas”. Para Blacking (2007, p. 214), “a música não é uma linguagem universal”. Para outras sociedades a música pode nem ser uma linguagem. Apesar de práticas sonoras estarem presentes em todas as sociedades ao longo dos séculos, o viés filosófico do que essas práticas significam são plurais, como apontam os estudos etnomusicológicos (BLACKING, 2007; SEEGER, 2008).

O conceito de música nos países da África não pode ser entendido da mesma forma como é compreendido no mundo ocidental. Autores do continente africano como Agawu (1992) e Ani

(1994) nos mostram que a música designa o largo domínio da expressão sonora, que abriga desde os gestos e a palavra falada até a dança-ritual, ensejando uma experiência comunal e inclusiva. A música, na cultura africana como um todo, assim como nas culturas populares de forma geral, interliga-se a outras expressões artísticas como teatro, poesia, dança e indumentária. Todavia, a educação colonizadora, tanto na África como na América¹⁴ (GONZALEZ, 1988) as isolou em disciplinas isoladas, desenvolvendo metodologias em que cada uma delas é administrada e avaliada separadamente no currículo escolar, obscurecendo a concepção holística da ação musical.

Educação de música e de dança não existem em isolamento abstrato, mas é sempre “parte de um sistema com significação social mais larga” (KUBIK, 1979, p. 107). Não há, na música africana, a dissociação entre as artes, tão comum no ocidente, onde a atuação da filosofia cosmológica africana é vivenciada com esse caráter justamente porque gera benfeitorias para a comunidade como um todo. Nesse sentido, Hampaté Bâ (2010, p. 173) propaga: “O universo visível é concebido e sentido como [...] o envoltório de um universo invisível e vivo, constituído de forças em perpétuo movimento [...] tudo se liga, tudo é solidário”. A consciência da humanidade é uma disposição filosófica chave nas práticas da comunidade indígena africana.

É nessa perspectiva que Nzewi, a partir de pesquisas originadas nas ações da CIIMDA por diversos países, disserta sobre um design curricular baseado no conceito de artes musicais indígenas africanas, defendendo a ideia de que as disciplinas artísticas não devem ser fragmentadas, e sim unificadas na educação básica. Artes Musicais é um termo que “encapsula a simbiose da música, dança, drama, artes visuais como conceito criativo holístico e prática de performance na África tradicional” (NZEWI, 2017, p. 74, tradução nossa¹⁵).

Além das artes serem pensadas e vividas de uma forma integrada, entendidas assim como uma *performance*, outro ponto importante da compreensão sobre a música africana está relacionada à dicotomia individual *versus* coletivo. No Ocidente, a partir da Era Romântica, construiu-se no campo da música erudita uma concepção de músico como um ser humano especial, com um dom inato, quase um gênio, pois “certos indivíduos seriam tocados por uma graça que lhes daria uma vocação” (ADENOT, 2010, p. 2). No contexto tradicional africano, “ser humano é pertencer a uma comunidade” (LOPES; SIMAS, 2020, p. 33), portanto a habilidade musical não será uma atribuição de apenas um indivíduo. As canções, por exemplo,

¹⁴ América Ladina foi um termo cunhado por Lelia Gonzalez e utilizado para se referir à presença de africanos e seus descendentes na formação do continente americano, identificando na diáspora uma experiência histórica singular e comum a todos os países da América (GONZALES, 1988).

¹⁵ “Musical Arts as a term that encapsulates the symbiosis and scientific underpinning of music, dance, drama, visual arts as a holistic creative concept and performance-practice in traditional Africa”.

não são compreendidas como obras individuais ou manifestações de talento pessoal, elas existem como parte de um todo musical que é referência social, artística, cultural e filosófica para uma comunidade, pois compartilhar é um verbo importante). Na pesquisa de Dargie (1996), sobre a educação musical da população Xhosa, toda a musicalidade vivenciada pelo indivíduo ao longo da vida tem seu ápice não em uma apresentação musical individual, na conquista de um certificado ou em uma apresentação como solista. O que move a aprendizagem de música é poder compartilhar todo esse conhecimento com a comunidade, pois a música não é entendida como um bem pessoal ou uma habilidade própria. Os princípios filosóficos, teóricos, humanos e metodológicos da prática do conhecimento indígena permitem que toda a pessoa africana seja atuante em artes musicais. Ser musical significa pertencer àquele grupo, é algo que se dá naturalmente, sob o dia e a noite, o sol e a lua, através da rotina. “O sentido da dança, do toque do tambor, do mito, da lenda, do provérbio, dos rituais em geral e dos artefatos, gira em torno dos seres humanos da comunidade: a família” (LOPES; SIMAS, 2020, p. 32).

3.2 Música e ancestralidade

Além da música ser um bem coletivo, ocupando diversos espaços societários, também é um bem atemporal. Percebe-se que existe uma valorização da ancestralidade como parte fundamental das atividades culturais africanas. De acordo com Reily (2014), as *performances* africanas podem ser compreendidas como práticas da memória, tendo o objetivo de preservar a identidade de uma sociedade africana originária. Essas *performances* podem ser entendidas como uma grande corrente de informação, que se alarga do antigo para a atualidade, e se renova a cada momento, a cada nova experiência performática.

Através da invocação mágica citada abaixo, existente entre os Songhai – estado pré-colonial africano e grande civilização da África Ocidental presente em áreas hoje pertencentes, sobretudo ao Mali – e documentada por Hama e Ki-Zerbo (2010), podemos perceber que existe no povo africano uma vontade constante de invocar o passado, mas esta invocação não significa o imobilismo no tempo, pois a cultura ancestral é transmitida e atualizada conforme as necessidades culturais do presente:

Não é da minha boca
 É da boca de A
 Que o deu a B
 Que o deu a C
 Que o deu a D
 Que o deu a E
 Que o deu a F
 Que o deu a mim
 Que o meu esteja melhor na minha boca

Que na dos meus ancestrais
(HAMA; KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Complemento com Santana (2020a), que afirma que uma manifestação artística está vinculada a outra manifestação artística a partir do ponto de vista do uso do tambor¹⁶. Ele descreve sobre a importância do ritmo para o estabelecimento de um acontecimento, pois esse instrumento é tocado em uma *performance* africana não apenas para entreter ou divertir, ou para apenas acompanhar uma melodia, mas para que “algo fundamental aconteça” (SANTANA, 2020a), sendo tocado para a evocação de um repertório corporal e existencial ligado à ancestralidade. Ele tem uma dimensão além do instrumental, ocupando um lugar de suma importância que fortalece os laços comunitários em muitas localidades da África Central. Nessa região do continente, que apresenta uma flora e fauna abundante, são produzidos uma grande diversidade de tipos de tambores, tanto em relação ao uso da madeira como em relação aos couros. A relação da música com a natureza se revela ainda mais estreita, sendo a filosofia africana da música permeada de energias intangíveis.

Nzewi, por sua vez, cunhou o conceito de melo-ritmo, que se refere a “uma organização rítmica melodicamente concebida e nascida melodicamente” (NZEWI, 1974, p. 24), pois na *folk music* africana os ritmos executados por instrumentos percussivos não são criados como algo separado da melodia, mas nascem da sintonia entre alturas e tons. Melodia e ritmo, instâncias separadas na música do ocidente, aparecem em sua obra como algo indissociável. Por sua vez, as danças africanas indígenas não são apenas movimentos aleatórios, mas elas constroem uma narrativa, uma “exibição poética gesticulada que conduzem os profundos objetivos da humanidade de forma lúdica intencional inundada em espiritualidade” (NZEWI, 2012, p. 87).

Artes musicais, para Nzewi (2020, p. 121), “é uma ciência humana de bem-estar psicofisiológico, divinamente intuída pelo ser humano”. Os seres humanos a elaboram para administrar o bem-estar da mente, do corpo e dos sistemas sociais. Muitos estudiosos discutiram os poderes da música, conforme pesquisa de Nzewi e Omolo-Ongati (2015, p. 8, tradução nossa), podendo a música funcionar da seguinte maneira:

como um dispositivo de ordenação social, influenciando a conduta das pessoas e expressando sentimentos sobre si mesmas, outros e situações, também expressando emoções inter-humanas, bem como conexões de alma e pertencimento à comunidade (DeNora 2000, Stokes 1994); facilitar a integração social, a transformação / resolução de conflitos e atuar como um exercício de aprendizagem cooperativa que promove interdependência positiva,

¹⁶ As referências de Tiganá Santana, pesquisador e músico baiano, com formação em Filosofia (UFBA), são partes da palestra assíncrona Poéticas do Tambor do curso Artes: Histórias da Música e Sonoridades Brasileiras organizado pelo Escola Itaú Cultural (SANTANA, 2020a).

responsabilidade individual, participação igualitária e interação simultânea (Skylstad 2007); comunicar informações valiosas por meio de textos musicais, recursos de dança e encenações dramáticas (Hanna 1977, Kruger 1999, Nzewi, 1980); meio para construir novas identidades, mudar as existentes e também construir autoconfiança e valor próprio dos alunos (MacDonald et al, Smith 2006); plataforma para promoção de identidade social positiva (Dibben 2002, North, Hargreaves e Tarrant 2002); desenvolvimento de processos e capacidades cognitivas humanas e adaptabilidade social (Blacking 1977, 1995). Especificamente com respeito à África, alguns estudiosos discutiram a música: tão frequentemente um meio para um fim (Wells, 1994), como tecida em uma teia de atividades domésticas, sociais e políticas (Gunther Schuller citado em Wells 1994); como a abertura do portal para os reinos espiritual, mental, emocional, psicológico, social e místico (Okafor, 2005); como "um espírito vivo que trabalha naqueles que dançam e cantam" (Hornbostel 1928: 59); como terapia comunal, comunhão humanizadora e compartilhamento de emoções de ser humano, bem como uma comunhão de vivos e mortos (Nzewi e Omolo-Ongati, 2015, p. 8, tradução nossa).¹⁷

Ou seja, de acordo com teóricos de diferentes matizes, a música tem um papel muito amplo na sociedade, capaz de promover a saúde e a integração social. Reily, em seu artigo em que aborda a memória ancestral traz a contribuição de Judith Becker e o seu conceito de treinamento rítmico, entendido como uma experiência de entrosamento rítmico vivenciado coletivamente nas *performances* das artes musicais, unificado a toda a expressão gestual e vocal subjacentes a essa prática humana e espiritual, o que gera “sentimentos de revitalização e de um bem-estar generalizado” (BECKER apud REILY, 2014, p. 10). A autora também cita Alfred Schütz, que descreveu o estado de “sintonizar-se”, ou ainda, “*tuning-in*”. Sobre isso, disse: “[...] a experiência de entrar em sintonia com um outro promove sentimentos de proximidade e empatia entre coparticipantes” (SHUTZ apud REILY, 2014, p. 10).

Santana (2020b) aponta que nas *performances* africanas e da diáspora africana o ritmo dos instrumentos de percussão pode “criar uma plataforma tanto de recorrências quanto daquilo

¹⁷ “as a device for social ordering, influencing people’s conduct and expressing feelings about themselves, others and situations, also expressing inter-human emotions as well as soul connections and community belonging (DeNora 2000, Stokes 1994); facilitating social integration, conflict transformation/resolution and acting as an exercise in cooperative learning that promotes positive interdependence, individual accountability, equal participation and simultaneous interaction (Skylstad 2007); communicating valuable information through song texts, dance features and dramatic enactments (Hanna 1977, Kruger 1999, Nzewi, 1980); medium for constructing new identities, shifting existing ones, and also building self confidence and self worth of learners (MacDonald *et al*, Smith 2006); platform for promoting positive social identity (Dibben 2002, North, Hargreaves and Tarrant 2002); development of human cognitive processes and capacities and social adaptability (Blacking 1977, 1995). Specifically with respect to Africa some scholars have discussed music: as frequently a means to an end (Wells 1994) as woven into a web of domestic, social and political activities (Gunther Schuller cited in Wells 1994); as opening the gate to spiritual, mental, emotional, psychological, social and mystic realms (Okafor 2005); as ‘a living spirit working in those who dance and sing’ (Hornbostel 1928:59); as communal therapy, humanizing communion, and sharing of emotions of human-being-ness as well as a communion of both the living and the dead (Nzewi 1999, 1980).”

que se inscreve no instante” (SANTANA, 2020b), revelando assim que os aspectos do passado são ressignificados à luz dos acontecimentos do presente. Em suma, a memória ancestral é parte inexorável das *performances* de artes musicais, mas essa ancestralidade caminha junto à criatividade, ao improviso, estando a memória inscrita no corpo.

Sendo assim, as *performances* musicais africanas não buscam apenas retomar o antigo, mas também valorizar a ancestralidade e propiciar novas singularidades de criação e de ressignificação das práticas artísticas, em uma diversidade de conhecimentos coletivos compartilhados intergeracionalmente, constantemente reinventados.

Nzewi afirma ainda que essas práticas trazem tantos benefícios para a saúde mental que “reuniões lúdico-pedagógicas de artes musicais adultas podem ser desenvolvidas como estratégias para eliminar o estresse de tomadores de decisão e de burocratas, magnatas de negócios e líderes da indústria, bem como dos trabalhadores de mente rígida em geral” (NZEWI, 2020, p. 16).

3.3 Para além da educação musical erudita

Por ter em sua constituição uma abrangência social tão rica e ampla, os preceitos da música africana são válidos para a educação básica. A escola surge como um espaço de suma importância para a retomada dessa experiência singular, pois a prática musical se configura mais que um benefício particular para os educandos, mas sim um benefício para a sociedade como um todo.

Pensando na prática docente na escola básica, um planejamento de aula afinado com o conceito de artes musicais indígenas africanas pauta-se na vivência da música baseada no coletivo e não no individual – com foco no grupo e não no indivíduo –, servindo como um “dispositivo poético que gera saúde físico-espiritual no contexto de um jogo lúdico intencional” (NZEWI, 2012, p. 87). Não obstante, em certos contextos, a aula de música é esvaziada de seu caráter inovador, dado que “a moderna educação musical metropolitana tem virtualmente descartado as intenções criativas proativas e a experimentação da atuação holística” (NZEWI, 2012, p. 84).

Dave Dargie, pianista e musicólogo branco educado sob a metodologia tradicional europeia, realiza um paralelo entre a sua formação, baseada na técnica e na teoria, cujo prazer e fruição musical são consequências de incansáveis estudos, e a educação musical da população Xhosa, um dos muitos grupos étnicos sul-africanos. O autor é descontente com a base filosófica de sua própria formação em música erudita, e revela que durante sua aprendizagem musical na

infância a técnica e os exercícios repetitivos vinham antes do prazer da música por si só. Além disso, cita a forma como a música era pensada dentro da academia, considerada um conhecimento resguardado certa elite, onde a “música está acima dos mortais comuns” (DARGIE, 1996, p. 31, tradução nossa¹⁸), e audição em uma silenciosa na sala de concertos era o ápice da carreira de um instrumentista durante os seus estudos.

Na população Xhosa ocorre o contrário. A partir de pesquisas de campo, Dargie constata que a educação musical nessa comunidade africana se inicia antes do nascimento da criança, no ventre da mãe, estendendo-se ao longo da vida, ao balançar no colo durante a primeira infância, nas conversas com os anciões, na aprendizagem de construção de instrumentos locais, na prática de cantar frequentemente no dia a dia. A música faz parte da vida, não é uma disciplina isolada que se estuda uma hora por dia, mas se dá na rotina daquela comunidade, sobretudo através da oralidade e da observação. A fruição da música vem primeiro, e não a técnica, e o silêncio de uma sala de concertos seria, nessa sociedade, a comprovação de um insucesso musical, já que a música é entre os Xhosa um organismo vivo, colorido, barulhento, em movimento. A música não está acima de ninguém, mas acontece e é criada por todos.

Nzewi (2012) denuncia que a mentalidade preconceituosa dos padrões metropolitanos rotula como “informal” esse modelo de troca de conhecimentos preconizada pela educação das artes musicais africanas, negando, assim, sua implantação na educação formal na África moderna.

O músico, professor e pesquisador Huib Schippers elaborou tabelas comparativas que servem de orientação para aplicação de um ensino mais voltado ao analítico ou ao holístico. Schippers (2010) não foca apenas nas canções de origem africana, mas fornece categorias estruturantes que podem ser adaptadas a cada contexto local para a compreensão e o ensino de músicas populares, comunitárias e de tradição oral. Seu intuito é mostrar as diferenças entre as formas de se educar musicalmente nas diferentes sociedades, e pode nos ajudar a elaborar planos de aula mais afinados com os saberes não hegemônicos, como exposto no quadro abaixo:

¹⁸ “Music is above the level of ordinary mortals”.

Indicadores para modos de transmissão

Atomístico / analítico	Holístico
Uso de músicas didáticas como exercícios gradativos e estudos	Repertório "real" servindo como base para a atual transmissão
Teoria musical explícita	Teoria musical implícita
Quantidade substancial de falar e explicar durante transmissão musical	Relativamente pouca fala e explicação durante transmissão musical
Progresso consciente do simples ao complexo	Progresso intuitivo: conhecido ao não-conhecido
Baseado em currículo, muitas vezes com estruturais formais e provas	Caminho individual, "confusão" usado como instrumento (in-) consciente
O professor guia e controla o processo de aprendizagem numa relação didática	O professor demonstra, supervisiona ou pode até ser ausente (a distancia)
Literalidade	Auralidade
Existe um corpo central de repertórios com notação prescritiva usado pelos performers	Nenhuma ou pouca notação é utilizada
Estudantes podem receber material para estudar com notação sem ouvir antes	O material tonal amplamente improvisado (ou reestruturado)
Tangível	Intangível
Ênfase na técnica instrumental	Ênfase na expressão
Ênfase no repertório bem definido	Ênfase na criatividade e improvisação
Ênfase na teoria	Ênfase no abstrato, espiritual, e valores metafísicos

Fonte: Schippers apud Doring, 2018, p. 157.

Segundo o autor, o modo educacional ocidental é analítico, e emprega músicas didáticas como exercícios gradativos e estudos, utiliza as explicações verbais durante a transmissão vocal e o progresso musical se dá do simples para o complexo com ênfase na teoria. Já as sociedades tradicionais apresentam um modo educacional holístico, com o uso de um repertório real e não um repertório didático – criado especialmente para uma aprendizagem específica –, há pouca explicação durante uma *performance* musical e o progresso é intuitivo, do conhecido ao não conhecido, onde a teoria musical está implícita – e não orientando a prática.

As artes musicais africanas se revelam justamente na coletividade e no movimento do fazer musical. Elas atravessam as individualidades, o conceito de belo e de perfeição harmônica do legado greco-romano, ao mesmo tempo em que ultrapassam a ideia de que a escuta musical se dá apenas pelos ouvidos. Se na educação ocidental o aprendizado de instrumentos musicais acompanha “técnicas rigorosas de controle de respiração e de dedos, leitura de notações em pentagrama [...] no qual disciplina, eficiência e moldes associados de comportamento têm alto significado” (KUBIK, 1979, p. 107), já podemos suspeitar que a vivência proposta pelos documentos da CIIMDA¹⁹, ratificados na extensa bibliografia de Nzewi, consiste em um currículo *design* baseado em atividades e avaliações grupais, e não individuais. O pressuposto é que a sala de aula não seja apenas um local de aprendizagem, mas, sobretudo, de bem estar,

¹⁹ O próprio Nzewi me enviou por *e-mail* um rascunho do currículo design do CIIMDA. Cf. ANEXO A.

cujos alicerces são a criatividade e a coletividade. Nzewi (2019) traz à tona a relevância do senso de humanidade para a educação musical moderna em meio a uma sociedade tecnológica, narcisista e capitalista. A “síndrome do ego” (NZEWI, 2019, p. 21, tradução nossa²⁰), tão presente na sociedade moderna, não deve acompanhar a educação, podendo ser suplantada pela consciência da humanidade em sala de aula através das artes musicais, pois essa consciência é inerente às práticas comunitárias indígenas africanas.

Logo, uma metodologia educacional que se inspire nas artes musicais indígenas africanas deve compreender um paradigma afetivo, coletivo e plural, pois segundo Nzewi “o principal impulso dessas reflexões sensíveis da África é injetar perspectivas indígenas no discurso de globalização, particularmente na educação e prática das artes performáticas” (NZEWI, 2012, p. 87).

De acordo com minhas leituras da obra de Nzewi (2009, 2012, 2017), e com os arquivos enviados pelo pesquisador para mim, presentes no Anexo A, realizo abaixo uma síntese de posturas necessárias para a experiência de uma aula de música baseada no conceito das artes musicais indígenas africanas:

- enfatizar atividades de *performance*, abrangendo instrumentos, canto, dança, poesia, teatro e indumentária;
- estimular e respeitar toda a criatividade descartando as ideias de erro e falha;
- estimular a narrativa e reflexões sobre o fazer artístico assim como das emoções e pensamentos aflorados por ele;
- priorizar atividades em grupo visando o compartilhamento musical e não somente o desenvolvimento individual;
- obter novos conhecimentos através da prática e, só na sequência, a teoria;
- conscientizar-se sobre as questões da sociedade;
- priorizar políticas inclusivas;
- utilizar repertório variado, nacional e internacional, sem esquecer-se dos contos populares;
- articular oralidade, movimento corporal e utilização instrumental;
- debater sobre experiências musicais pessoais;
- desenvolver habilidades para apresentações em público, principalmente para a comunidade do entorno;
- criar um sistema de avaliação coletivo;
- abordar os instrumentos percussivos sob uma ótica tonal;

²⁰ “Ego syndrome”.

- focar em uma estética funcional e não apenas contemplativa;
- lembrar que música é saúde;
- determinar com a turma o significado cultural de repertório escolhido.

As recomendações acima apresentam alguns dos pensamentos de Nzewi para as práticas educativas, mas não esgotam suas reflexões, que são muito mais complexas e detalhadas. Alcançar um saber pleno sobre a música africana depende de um conhecimento muito mais vivo e experienciado no próprio solo africano, que eu, infelizmente, educada de forma tradicional ainda não tive a oportunidade de vivenciar.

Em suma, para que a educação musical seja planejada sob o prisma das sociedades africanas originárias, é preciso propiciar em sala de aula experiências performativas, integrando música, dança, poesia, teatro e indumentária, que tem a função não apenas de apreensão de conteúdos artísticos, mas também de humanizar os sujeitos para um fim social.

4 ARTES MUSICAIS E O CONTEXTO BRASILEIRO

4.1 Pedagogia decolonial na educação musical

O panorama da educação musical no Brasil vem debatendo sobre a importância dos diálogos interculturais nos currículos. Trabalhos como os de Batista (2018), Queiroz (2017), de Almeida (2010) e de Candusso (2017) revelam que as pesquisas dos estudos culturais e da Educação vêm se debruçando sobre a relativização de metodologias de pesquisa frente à diversidade cultural, a ponto de superar concepções monoculturais, através da concepção do ensino, das formas de avaliar, da escolha de repertório, entre outros constituintes da didática, no anseio de romper com a lógica de valorização a certas identidades musicais em detrimento de outras.

Queiroz (2017, p. 185) nos diz que “a diversidade e a diferença são aspectos fundamentais para a formação em música na atualidade”, pois não se pode pensar o fenômeno musical em sala de aula, como uma manifestação apenas sonora, mas atravessada por saberes e práxis culturais. Almeida (2010, p. 51) propõe que a formação dos professores de música seja reconhecida como “espaço de inter-relações, onde os diálogos interculturais sejam exercitados”, mesmo que, conforme pesquisa de Candusso (2017), ainda existam inúmeros desafios para a efetivação de práticas de diversidade cultural em sala de aula. No que tange à temática das relações e das culturas étnico-raciais, a efetivação de uma educação antirracista depende mais do

que a formação de professores para sua classe, e sim do envolvimento da direção, da coordenação e da comunidade escolar nos centros de ensino, para, efetivamente, instaurar “uma educação musical que propicie uma sociedade mais justa e menos desigual” (CANDUSSO, 2017, p. 10).

Uma pedagogia decolonial se faz presente quando existe uma consciência de que saberes não hegemônicos foram depreciados através da história, e que a educação pode, e deve, desconstruir essa condição. Ao longo dos tempos, a visão do negro, como sujeito destituído de saber, foi largamente divulgada, principalmente por filósofos iluministas ao redor do mundo: “o seu rosto [negro] parece-nos horrível, a sua inteligência parece-nos limitada, os seus gostos são vis, pouco nos falta para que o tomemos por um ser intermediário entre o animal e o homem” (TOCQUEVILLE, 1977, p. 262).

Segundo pesquisa documental de Queiroz (2017b, p. 136), a colonialidade é entendida como uma “hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação”. Ela se manifesta na história institucional da formação do ensino musical no Brasil, ao utilizar nos currículos a ideia de que existe uma música universal e verdadeira, que é a que deve ser ministrada na educação formal.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) tivemos um avanço no que compete à representatividade do negro no âmbito formal da educação. Mesmo que o texto ainda possa apresentar ressalvas, o documento traz passagens importantes sobre a “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p. 20). Isso significa que elementos da tradição oral podem e precisam ser incentivados na escola, pois representam uma esfera do saber tão pertinente quanto o conhecimento letrado.

Por isso, como educadora, entendo que se faz necessário buscar uma epistemologia da educação musical afro-brasileira que se sobreponha ao colonialismo, a mesma que negou aos africanos, e também no Brasil, a produção de conhecimento, ou seja, uma pedagogia contra hegemônica. Uma ação educativa que investigue os saberes de diferentes etnias e culturas, não se limitando apenas às linhas de pensamento historicamente institucionalizadas. Considerar pontos de vista contra hegemônicos viabiliza a representatividade de grupos marginalizados e amplia a experiência de práticas diversas.

Batista (2018, p. 129) afirma que uma pedagogia musical decolonial deve oportunizar:

a) uma multiplicidade de conhecimentos de músicas e suas formas de fazer, para além do conhecimento que é praticado, a partir do cânone europeu; b) processos criativos que confirmam outras formas de escuta de sonoridades que fujam do esquema pitagórico que regimenta a nossas práticas em modelos ocidentalizados; c) vivenciar práticas musicais que envolvam conhecimentos de transmissão oral, tradicional e cultural; d) produções musicais da contemporaneidade configuradas por fenômenos plurais da cultura brasileira e latino-americana, em especial; e) uma educação musical que tenha seu objetivo centrado no humano, entendendo-o e reconhecendo-o com existente e praticante de si no Mundo.

4.2 Artes musicais na escola em que trabalho

Acho pertinente, portanto, considerando a minha experiência profissional na educação musical, refletir sobre como o conceito de artes musicais indígenas africanas pode orientar minhas próprias práticas pedagógicas²¹.

Atuo como professora de educação musical na educação básica desde o ano de 2006, trabalho iniciado na educação infantil. Em 2008 passei a dar aula nos anos iniciais do ensino fundamental, escola que ainda trabalho. É uma escola privada, sendo ainda uma obra social, localizada em uma comunidade da cidade do Rio de Janeiro. A partir de 2016 também comecei a lecionar nos anos finais do ensino fundamental, em outra instituição, de metodologia internacional, com alunos de condição socioeconômica elevada. Apesar de iniciar na educação básica somente em 2006, já tinha uma experiência como educadora musical em uma ONG na comunidade da Rocinha, e como arte-educadora no grupo Núcleo Experimental de Arte Educação, que realizava espetáculos artísticos pedagógicas em escolas públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro.

Considerando as aulas de música para o ensino fundamental do primeiro segmento, identifico-me com a afirmação de Nzewi (2020), que questiona a teorização antes da prática: “teorizar antes de experimentar o conhecimento já existente prejudica a mente. A filosofia educacional africana é que a maneira mais eficaz de se adquirir conhecimento duradouro no corpo e na mente é através da experiência prática.” (NZEWI, 2020, p. 120). É importante frisar esse aspecto pois, apesar de muitas pedagogias ocidentais já atuarem dessa forma há ainda outras que não.

Percebo que meus alunos sempre respondem com mais entusiasmo a uma atividade musical quando primeiramente sentem a música, dançam e a vivenciam, do que o contrário. Uma

²¹ Em abril de 2021, algum tempo após começar a escrever esse trabalho fui aprovada no Mestrado Profissional em Práticas Musicais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e estou iniciando um artefato que abrange planos de aula para a educação básica embasados por essa pesquisa, que pode ser acessado no Apêndice A desse trabalho.

atividade que se inicia com a teoria, pela minha experiência docente, corroborada com os autores que aqui destaco, nem sempre é tão aceita quanto uma atividade iniciada com a prática musical. Muitas vezes não se faz necessário que eu explique o que deve ser feito: ao observar os alunos, até então, constato que muitos deles, intuitivamente, criam movimentos corporais absolutamente dentro dos compassos, ou criam ritmos que se encaixam perfeitamente dentro da métrica, entre alguns exemplos, que confirmam o que é apregoado por Nzewi.

A musicalidade está presente nos nossos alunos, sendo que após essa experiência, também corporal, é que ela fica mais clara. Como professora, inicio a explicação de conceitos e de componentes musicais somente após a experimentação prática. Essa linha de ação, dentro da sala de aula, é fundamental quando se considera uma concepção africana de educação musical. Ademais, é importante que não nos esqueçamos que a perspectiva de apreciação de uma música na África é bem distinta de um legado de apreciação musical oriundo da música de concerto europeia, por exemplo. Então, penso, não devemos esperar que as crianças vivenciem a música sentadas, de olhos fechados, em silêncio e meramente passivas, como em uma sala de concerto: essa é uma perspectiva de apreciação musical eurocentrada. Para os indígenas africanos, desenvolver o sentido da apreciação é, acima de tudo, movimentar-se com os sons, como anuncia o seguinte dito africano: “Quem fica sentado está sendo mutilado” (LOPES; SIMAS, 2020, p. 118). No entanto, essa movimentação corporal pode ser confundida com indisciplina²² em alguns contextos escolares ocidentais, principalmente se vierem acompanhados de movimentos da dança funk, por exemplo.²³

Outro aspecto relevante é o uso de instrumentos musicais na aula de música do ensino regular. Se for demonstrado para a turma como se toca um instrumento, de antemão, já está se afirmando, e com isso induzindo, qual é a forma “correta” de tocar. Se o professor, por exemplo, toca antes da turma, provavelmente as crianças o imitarão, pois acharão que aquela é a forma correta, desfavorecendo assim um processo exploratório, criativo e expressivo das práticas instrumentais. Tira-se do aluno, então, a possibilidade de experienciar a partir da sua imaginação e percepção próprias uma relação inicial com um dado instrumento. Contudo, numa perspectiva das artes musicais, posso optar por, primeiramente, fazer aquele instrumento passar de mão em mão entre os alunos e cada um demonstrar como ele pode ser tocado. Esse cenário vai,

²² Relembro aqui o conceito de “corpos dóceis”, de Michael Foucault, em “Vigiar e Punir”, que se refere a um processo gradual, sutil e contínuo iniciado na segunda metade do século XVIII que visava dominar, manipular e sujeitar os indivíduos a partir do controle dos seus corpos (FOUCAULT, 1999).

²³ Sugiro aqui a leitura de “Que Tchan é Esse? Indústria e produção musical no Brasil dos anos 90”, da pesquisadora Mônica Leme, que aponta como as danças de origem afrodescendentes no Brasil foram historicamente consideradas como maliciosas e inapropriadas pela sociedade (LEME, 2003).

indubitavelmente, revelar possibilidades diferentes e criativas de produção de som a partir de um instrumento. Dessa maneira, os alunos vão tocar sem “medo de errar”, vão praticar de acordo com seus conhecimentos prévios, e serão mais inventivos ao explorar as sonoridades do objeto de forma mais ampla e livre. Evidentemente, ao final da *performance* de cada estudante, é estratégico a demonstração do professor, explicando vantagens e propondo sugestões. Todavia, os termos “certo” e “errado” precisam ser evitados. O intuito é promover que a criatividade de cada um possa ser expressa, mesmo que depois seja mostrado como aquele instrumento geralmente é tocado.

Quem trabalha com crianças, pela experiência, compreende que é habitual o uso de instrumentos e do canto, e que elas tocam e cantam com entusiasmo e, pela espontaneidade, com intensa força. A abordagem de um professor pode ser a de ajudar àquela criança a refletir, por exemplo, sobre como um som extremamente alto pode prejudicar a sua voz, causando rouquidão, assim como prejudicar o sistema auditivo e causar irritação e incomodo aos presentes, funcionando como poluição sonora aos ouvidos. Dessa forma, a ideia de que a música deve promover a saúde é levantada e debatida pelo grupo, aspecto da música amplamente defendido por Nzewi.

No que concerne à avaliação, nas escolas em que leciono elas são individuais, onde o estudante recebe um boletim com a sua nota. E há estruturas que eu, como professora, não tive – e não tenho – a permissão de alterar. Mas busquei desenvolver avaliações em que os alunos praticassem música em conjunto, focando em seus processos de aprendizagem e não apenas nos resultados, embora a nota ou conceito fosse individual. A música pode também ser uma experiência coletiva, integradora. Não faz sentido um aluno tocar um instrumento muito bem sozinho e ter dificuldades nas *performances* em grupo. Em relação às notas das avaliações individuais, tenho observado e ajudado mais diretamente as crianças com algum tipo de dificuldade, seja motora, perceptiva ou interpretativa. E ainda tenho evitado expressões como “você é talentoso”, “você tem o dom”, “você não tem jeito para música”, pois compreendendo que cada um tem a sua forma de expressão e o seu tempo de aprendizagem, além do que expressões como essas podem gerar desincentivos no estudante, elas também tolhem seus anseios e expectativas quanto ao seu desempenho musical.

Todos têm direito de acesso igualitário ao fazer musical, e considerando que as artes musicais são concebidas dentro de uma transversalidade de práticas artísticas – incluindo as demais artes – é válido que o professor esteja atento e ajudar o seu aluno entusiasmado a descobrir maneiras criativas, que, além de deixá-lo feliz, contribuam no processo pedagógico como um todo. A meu ver, a sala de aula de música de uma instituição da rede básica de ensino

precisa ser um ambiente de livre expressão, mediada por um educador sensível que considere o entusiasmo e a alegria tão importantes quanto à afinação e a técnica, mas que também esteja preparado para oferecer aos alunos novos conhecimentos. A educação básica não visa formar músicos, e sim educar musicalmente. A integração e o compartilhamento dos fazeres musicais é parte fundamental do processo educativo artístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se trata de defender nesse trabalho um retorno às formas antigas de ensino-educação, negando todo o avanço tecnológico e outras atualizações pedagógicas do panorama atual, acreditando que o passado era melhor do que é o presente. O que se propôs aqui foi observar, com respeito e atenção, contribuições educacionais por séculos ocultadas e silenciadas pelo padrão hegemônico e ocidental das práticas educativas.

Apesar de ainda não terem sido implementadas pelo ensino formal em países africanos, as pesquisas e ideias mais recentes de Nzewi são possibilidades para se ultrapassar a mentalidade colonialista, não apenas na própria África, mas também nos países da diáspora africana.

No Brasil, vem se intensificando a reflexão para mais representatividade e estudos da cultura africana em diversos campos do conhecimento e da sociedade como um todo, seja político, cultural ou acadêmico. No campo da educação, a abordagem e o respeito pela ancestralidade africana estão na lei, por isso, demonstrei a importância da inserção da cultura negra no âmbito educacional.

Faz-se necessário, entretanto, que essa abordagem não se limite a compreender a cultura afrodiáspórica como algo exótico com que tenhamos que conviver. Mais do que propiciar em sala de aula canções e brincadeiras oriundos do além mar, nós educadores podemos conhecer a filosofia existente por trás dessas atividades, propondo em sala de aula uma abordagem decolonial. Somos um país mestiço, e, por isso, precisamos transpassar as barreiras construídas por séculos de escravidão, bem como é necessário dar à luz saberes e conhecimentos ricos e fecundos, principalmente para as crianças. Centenas de anos de colonialismo, e o posterior preconceito, corroboraram para a construção de um Brasil que ainda enxerga a África como terra estrangeira, e não como elemento constituinte de nossa sociedade e identidade.

Evidentemente, por não estarmos na África, devemos discernir criticamente essas contribuições e analisar o que pode ser utilizado frente aos desafios da realidade brasileira. Muitas expressões artísticas e instrumentos foram criados em nosso país por conta desse legado como a capoeira, o samba, o maracatu. É inegável que há muito o que aprender com as nossas raízes. Por isso, a prática das artes musicais africanas no espaço escolar é uma relevante oportunidade para se desenvolver essa prática e filosofia. Repensar o conceito de música dentro do espaço escolar brasileiro pode fazer florescer uma geração menos individualista e, por conseguinte, bastante criativa e unida em novos movimentos de expressão artística. Além disso, não é premissa se buscar nos alunos de uma escola regular a perfeição na execução instrumental, e sim a expressão genuína, os valores e os sentimentos relacionados àquela vivência. Isso não

significa que o professor deva ser negligente e não ajudar seus alunos a se desenvolverem de forma integral, melhorando seu desempenho técnico ou seu conhecimento teórico.

A mudança não reside apenas no conteúdo, no que deve ser ministrado pelo educador, e sim no caminho que ele vai desenhar para um plano de ação: como ele vai abordar aquela atividade? Vai focar na perfeição técnica logo no início, vai deixar que os alunos improvisem e dancem, ou vai explicar, de antemão, conceitos teóricos?

Todas essas questões são imprescindíveis na reflexão e nos caminhos a serem percorridos pelo educador musical da/na escola regular. Ampliar as possibilidades de práticas educacionais para além de perspectivas eurocêntricas, enfoque explorado nesse trabalho, é uma atitude que se faz urgente para o educador do século XXI.

Repensar sobre a forma como nós, professores, temos nos dedicado a dar sentido às aulas já é algo imprescindível na profissão. Considerar que a concepção africana sobre a música e a educação pode nos ajudar a formar estudantes mais solidários, um pouco menos autocentrados, mais afetivos e inovadores, é um passo importante no universo pedagógico, sobretudo, no meu caso, no pedagógico-musical.

Unificar ações musicais, teatrais, corporais e poéticas, estimulando o fazer prático e a coletividade – feito que demonstra a práxis das artes musicais indígenas africanas propostas por Nzewi – é desenvolver a ludicidade, a criatividade e a expressividade da turma. Entretanto, o imperialismo da tradição intelectual inferiorizou, através da história, os bens simbólicos dos negros, legitimando um saber artístico fragmentado e individualista. Para que isso não perdure, é preciso que se construam metodologias artísticas que não reproduzam os modelos educacionais impostos pela mentalidade de educação forjada em um Brasil que prioriza o seu legado europeu em detrimento do seu legado africano ou mesmo indígena. A educação é para todos, sendo que deve ser concebida por todos.

Há um senso comum na educação que afirma que nós professores aprendemos com os nossos alunos, que devemos lhes dar voz, pois, se isso realmente acontecer, certamente sairemos transformados tamanho o conhecimento que podemos obter, sobretudo quando descartamos a ideia de que somente o professor resguarda o saber. Entretanto, o “quem ensina, aprende” não seria ainda um ponto de vista demasiado individualista, pois o final dessa sentença é alguém resguardando uma aprendizagem dentro de si? Existe um provérbio da África Oriental que diz o contrário: “quem aprende, ensina”, e esse ditado me traz uma reflexão: nós educadores podemos refletir sobre quais estratégias utilizar para que os alunos “aprendam”, pois as experiências que vivenciarem certamente serão compartilhadas com muitas outras existências, marcando o resto de suas vidas.

Por fim, o intuito também desta pesquisa, com as discussões e contribuições das artes musicais indígenas africanas aqui suscitadas, é que ela possa servir, de alguma maneira, como um disparador de pensamentos e ações mais agregadoras e humanas em nosso sistema e rotina educacional, incentivando pesquisas, professores e práticas que vislumbrem a experiência, a diversidade, as origens e o novo junto com a ancestralidade, oportunizando que crianças e jovens do século XXI criem e recriem suas músicas – e a arte de modo geral –, mas também do ponto de vista contraegemônico, abrindo-se, assim, mais possibilidades e mais escolhas conscientes, críticas e ricas.

REFERÊNCIAS

- ADENOT, Pauline. A questão da vocação na representação social dos músicos. **Revista Proa**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/issue/view/136>. Acesso em: 4 jun. 2021.
- AGAWU, Kofi. **Representing African Music**. Critical inquiry, Chicago, The University of Chicago Press, v. 18, n. 2, p. 245-266, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1343783>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 45-53, set. 2010.
- ANI, Marimba. **Yurugu: an Afrikan-centered critique of European cultural thought and behavior**. 1. ed. Trenton: Africa World Press, 1994.
- BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareshi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BATISTA, Leonardo Moraes. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **ORFEU**, v. 3, n. 2, p. 112 -135, 2018. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111/9592>. Acesso em: 2 maio 2021.
- BLACKING, J. Música, cultura e experiência. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica [...]. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.
- CANDUSSO, Flávia. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, os estudantes do Curso de Licenciatura e os professores de música da rede: reflexões preliminares. CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 10., Natal, 2017. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2485/1193>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- DARGIE, Dave. African methods of music education: some reflections **African Music: Journal of the International Library of African Music**, 1996. Disponível em: <http://journal.ru.ac.za/index.php/africanmusic/article/view/1961>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- DÖRING, Katharina. Estética e filosofia das artes musicais africanas na perspectiva da educação musical na América Latina. **ORFEU**, v. 3, n. 2, p. 136-163, 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018136>. Acesso em: 18 mar. 2021.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

HAMA, Boubou; KI-ZERBO, Joseph. Lugar da história na sociedade africana. *In*: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 23-35. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042758_por. Acesso em: 18 fev. 2021.

HAMPATÉ BÂ, Hamadou. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África, I: metodologia e pré-história África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042758_por. Acesso em: 18 fev. 2021.

HERBST, Anri (Ed.). **Emerging solutions for musical arts education in Africa**. Kenya: African Minds, 2005. Disponível em: <http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2012/05/Emerging%20Solutions%20for%20Musical%20Arts%20Education%20in%20Africa.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

KUBIK, G. Educação tradicional e ensino da música e dança em sociedades tradicionais africanas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 22, p. 107-112, 1979. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/110807/10>. Acesso em: 26 jan. 2021.

LEME, Monica. **Que Tchan é esse?** Indústria e produção musical no Brasil dos anos 90. São Paulo: Annablume, 2003.

LOPES, Nei; SIMAS, L. A. **Filosofias africanas: uma introdução**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5128442/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL-melhor.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias brasileiras em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

MANS, Minett (Ed.). **Centering on african practice in musical arts education**. Kenya: African Minds, 2006. Disponível em: <http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2012/05/Centering%20on%20African%20Practice%20in%20Musical%20Arts%20Education.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NZEWI, Meki. Melo-rhythmic essence and hot rhythm in nigerian folk music. **The Black Perspective in Music**, v. 2, n. 1, p. 23-28, 1974. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1214145?seq=1>. Acesso em: 16 jan. 2021.

NZEWI, Meki. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. **Musical arts in Africa: theory, practice and education**. Pretoria, University of South Africa, 2003. p. 13-37. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262086463_Musical_Arts_in_Africa_Theory_Practice_and_Education_by_Anri_Herbst_Meki_Nzewi_Kofi_Agawu. Acesso em: 27 jul. 2021

NZEWI, Meki; NZEWI, Odyke. **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge systems**. Pretoria: African Minds, 2009. 4 v.

NZEWI, Meki. Educação musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 81-93, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/105>. Acesso em: 26 jan. 2021.

NZEWI, Meki. Reinstating the soft science of African indigenous musical arts for humanitysensed contemporary education and practice. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 61-78, 2017. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7566>. Acesso em: 26 jan. 2021.

NZEWI, Meki. Restoring the pristine humanning potency of music education anchored on stimulating assessment practice. **Journal of Nigerian Music Education**, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.nigerianjournalonline.com/index.php/jonmed/article/view/1220/1203>. Acesso em: 20 dez. 2020.

NZEWI, Meki. Por uma musicologia “verdadeiramente” africana brasileira: entrevista com Meki Nzewi. GRAEFF, Nina; FREIRE, Kamai. [Entrevista cedida a] Nina Graeff e Kamai Freire. In: GRAEFF, Nina; SANTOS, Eurides de Souza (Orgs.). **Revista Claves**, Dossiê Matizes Africanos na Música Brasileira, v. 9, n. 14, p. 116-135, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/claves>. Acesso em: 25 fev. 2021.

NZEWI, Meki; OMOLO-ONGATI, R. Injecting the African spirit of humanity into teaching, learning and assessment of musical arts in the modern classroom. **Journal of the Musical Arts in Africa**, v. 11, p. 55-72, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/rmaa20/11/1>. Acesso em: 16 jan. 2021.

PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Orgs.). **Estudos e análises**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI. **DEBATES** - Cadernos do Programa de Pós-

Graduação em Música, Rio de Janeiro, n. 18, p. 163-191, maio, 2017a. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/6524/5838>. Acesso em: 18 fev. 2021.

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, p. 132-159, 2017b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revista-abem/index.php/revistaabem/article/download/726/501>. Acesso em: 16 maio 2021.

REILY, Suzel. A música e a prática da memória – uma abordagem etnomusicológica. **Música e Cultura**, v. 9, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4576280/mod_resource/content/1/A%20musica%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20da%20mem%C3%B3ria_Reily.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

SANTANA, T. Constelação das Artes: Histórias da música e sonoridades brasileiras. Curso *online*. **Escola Itaú Cultural**, 2020a. Disponível em: <https://escolaitaucultural.sa.crossknowledge.com/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SANTANA, Tiganá. Entrevista a Jocê Rodrigues. **Revista Continente**, ed. 229, 2020b. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/229/tigana-santana>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SCHIPPERS, Huib. **Facing the music**. Shaping music education from o global perspective. New York: Oxford University Press, 2010.

SEEGER, A. Etnografia da música. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Seeger-Etnografia_musica.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia/ São Paulo: EdUSP, 1977.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Nota do Colegiado do Instituto Villa-Lobos sobre racismo estrutural e eurocentrismo em seus Cursos**. 2021. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ivl/news/nota-do-colegiado-do-instituto-villa-lobos-sobre-racismo-estrutural-e-eurocentrismo-em-seus-cursos>. Acesso em: 17 maio 2021.

APÊNDICE A – EXPERIÊNCIAS²⁴

A partir de agora irei compartilhar com vocês diferentes propostas de experiências para a sala de aula. A idéia é trazer para os estudantes, além de um **conteúdo** oriundo na cultura afro descendente, também propiciar **modos de fazer** baseado nas práticas de nossos ancestrais.

Esse livro é voltado para todas as pessoas que gostam de aprender e ensinar música, assim como para toda a comunidade escolar. Apesar de estar voltado para a Educação Básica, são atividades que podem ser usadas na Educação de Jovens e Adultos, em aulas particulares presenciais ou remotas, entre outros ambientes.

Essas experiências são baseadas na minha própria atuação como professora de música no ensino fundamental, que já tem 15 anos! Fique bastante à vontade em adaptar à sua realidade pessoal como educadora/educador. Espaços educativos podem apresentar diferenças entre si quanto à quantidade de recursos disponíveis, duração da aula, número de crianças, espaço físico, faixa etária, entre outras variáveis, mas em todos esses contextos tais atividades são bastante acessíveis.

Mas fique ligada/ligado, há alguns princípios que não podem ser esquecidos em uma pedagogia decolonial:

Realizar as atividades sentando com as crianças em roda e, se possível, mais próximo da natureza;

Relembrar aos estudantes a necessidade de cuidar e preservar os materiais que serão usados em sala de aula;

Oferecer um repertório real, e não didático, de obras musicais de diferentes países e culturas;

Valorizar o conhecimento prévio que as/os estudantes podem ter sobre o tema, permitir que ela/ele tenha voz para compartilhar seu saber com o restante da turma;

Interferir verbalmente o mínimo possível durante a *performance* musical da/do estudante. Aproveite o momento para cantar, tocar e dançar com ela/ele;

Observar as nuances que podem acontecer como por exemplo: estudantes que se negam a participar, ou que tem dificuldade em compartilhar ou cuidar dos materiais, estudantes com necessidades especiais;

Responder à toda curiosidade delas/deles. Se não souber a resposta, anote, pesquise e responda na próxima aula. Elas/eles adoram nos ver também como aprendizes;

Realizar o feedback: ao final da aula perguntar aos estudantes como se sentiram , o que acharam, o que aprenderam.

Experimente com a sua turma! Adapte à sua realidade! Reinvente e crie!

Experiência com instrumentos musicais²⁵

²⁴ Esse apêndice é rascunho do artefato que estou desenvolvendo como mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Práticas Musicais – PROEMUS UNIRIO. Trata-se de um livro digital voltado para professores da educação básica que queiram usar as culturas africanas em suas aulas.

²⁵ Tenho realizado essa atividade com instrumentos de percussão

Objetivo: conhecer e tocar um instrumento musical visando a experimentação e a percepção sonora

Tema: um instrumento musical

Público alvo: educação básica

Duração: o tempo que houver disponível²⁶

Número de estudantes: a quantidade de estudantes que estiverem presentes²⁷

Metodologia:

- Apresentar o instrumento e perguntar às crianças se elas já o conhecem: sua origem, gêneros musicais do quais são característicos etc.
- Contar uma breve história sobre a origem do instrumento
- Entregar um instrumento para quem está à direita e o outro para quem está à esquerda, sem dar instruções
- Estimular que eles experimentem o instrumento e o entreguem à/ao colega ao lado, até que ele chegue novamente às mãos da/do educadora/educador
- Estimular as/os estudantes sem instrumento a bater palmas, dançar, acompanhar o ritmo da/do colega

Essa é a hora da auto expressão, da invenção, da diferenciação de um para o outro. Todos são artistas ali e o professor deve deixar o aluno muito á vontade durante essa experiência, encorajando os mais tímidos e inseguros e aplaudindo os mais expressivos. NÃO HÁ CERTO OU ERRADO.

- Indagar se os alunos sentiram os materiais que compõe a fabricação daquele instrumento, esclarecer para elas/es esses aspectos
- Escolher um ritmo e tocar para turma, perguntando a elas/eles se eles conhecem, incentivando-os a dançar e a se movimentar
- Perguntar quem quer tocar aquele ritmo também, usando o instrumento
- Tocar o ritmo em um instrumento e oferecer o outro instrumento para as/os estudantes tocarem novamente
- Relatar aspectos culturais e conceituais do ritmo experimentado, após a prática
- Realizar o *feedback* da aula

Recursos: instrumento musical

²⁶ Experimentação costuma ser algo que eu faço sem ter pressa. Minha experiência são de aulas entre 30 a 50 minutos

²⁷ Essa atividade tem sido realizada com turmas de até 20 alunos, usando dois instrumentos. Pode ser feito com mais alunos ou com um só instrumento. O importante é estimular a/o estudante a participar da *performance* da/do colega, mesmo não estando com o instrumento na mão, através do canto, da dança etc.

Conteúdo: a história do instrumento, materiais que compõe o instrumento, timbre, um ritmo à escolha do/a professor/a

Avaliação: a/o estudante conseguiu criar algo de forma autônoma? Conseguiu compartilhar o instrumento com os demais? Conseguiu tocar o instrumento preservando a sua integridade? Acompanhou de alguma forma o ritmo proposto?

Desdobramentos:

- Realizar a brincadeira da estátua/stop/congelar, utilizando o ritmo aprendido QUE BRINCADEIRA
- Usar diversas partes do corpo para executar o ritmo aprendido
- Explorar as diferentes sonoridades presentes no instrumento e expressar com a voz os diferentes timbres
- Verbalizar o ritmo com a voz, usando sílabas como TUM, PÁ e criar uma notação musical com esses fonemas – no corpo, em desenho ou no registro escrito
- Propor uma pesquisa sobre artistas representativos do ritmo aprendido
- Tocar o ritmo em diversos andamentos e propor que as crianças se movimentem pela sala demonstrando essas mudanças
- Tocar o instrumento em diferentes intensidades
- Criar uma letra de música sobre a história e a característica do instrumento

Referências

BATISTA, L. M. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Orfeu**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 111-135, 2018. DOI: 10.5965/2525530403022018111. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111>. Acesso em: 4 maio 2021.

CARVALHO, Lilian Rocha de Abreu Sodré. **Músicas Africanas na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras**. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

NZEWI, M. Educação musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 18, p. 81-93, 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/105>. Acesso em: 4 maio 2021.

MACHADO, Roberto Stepheson A. Apostila de ritmos brasileiros. *In: Educa Música CP2*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018. Disponível em: https://01a298df-2514-4932-97b0-31314dcebaee.filesusr.com/ugd/58f243_9a21b65c58db434293b0d490d47ad5c5.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

BNCC – Códigos relacionados: (aqui citarei a relação dos códigos BNCC relacionados á experiência, para auxiliar os professores a escreverem seus planejamentos).

Educação Infantil
(EI03TS01) (EI01TS03) (EI03EF02) (EI02EF05)

Ensino Fundamental Anos Iniciais:
(EF15AR13) (EF15AR15) (EF15AR17)

Ensino Fundamental Anos Finais:
(EF69AR16) (EF69AR19) (EF69AR21)

Assista ao vídeo para conhecer essa experiência: aqui colocarei um vídeo realizando a experiência.

Figura 2 – Livro digital

ARTES MUSICAIS

AFRO BRASILEIRAS



EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

Beatriz Bessa



Quero trabalhar a cultura africana nas aulas de música. Por onde começo?

Antes de tudo, o educador deve ter em mente que o termo "africana" ou "africano" está ligado a uma generalização sobre as culturas, etnias, idiomas e países presentes em um só continente.

Ou seja, o termo "africana" reduz uma pluralidade de elementos em algo único. Portanto, o primeiro passo talvez deva ser um aprofundamento o educador em pesquisar um pouco sobre cada país, para não transmitir aos seus alunos essa visão generalizada da África, que ainda se perpetua por séculos a fio.

Sugestões de pesquisa:
Sankofa - A África Que Te Habita: www.netflix.com/br/title/81350302
BARROS, José D'Assunção. A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2009.

Experiência inicial

Antes de abordar aspectos musicais de países africanos com sua turma, talvez seja importante situar espacialmente esses lugares



Pergunte aos estudantes quais gêneros musicais elas/eles conhecem. Depois, utilizando um mapa mundi, insira cada estilo musical citado no seu local de origem correspondente

Será que vão aparecer países da África?



O que é música nas sociedades africanas?

O conceito de música nas Áfricas não pode ser entendido da mesma forma como é compreendido no mundo ocidental e o intuito desse artefato é justamente nos aproximar da concepção de música dos saberes africanos anterior ao colonialismo europeu.

A música, nas sociedades tradicionais do continente africano, fazem parte de algo maior. Música não é feita apenas para ouvir, não é apenas frequência sonora que chega aos ouvidos e gera encantamentos. Músicas africanas são parte de narrativas e acontecimentos sociais muito profundos



O conceito de música está ligado a outras artes como dança, indumentária, poesia e teatro, assim como também à toda uma comunidade, não se restringindo a um saber individual.



Mas estamos no Brasil!

Quando os africanos desembarcaram no Brasil como escravos a partir do século XVI vieram desistituídos de seus bens e pertences, carregando consigo apenas suas memórias.

As lembranças de seus costumes e símbolos culturais se corporificou na música e na dança, que podem ser entendidas como formas de resistência à crueldade por que passaram meus ancestrais. Membros de diferentes sociedades africanas, que foram considerados pelos escravocratas como elementos de uma só cultura foram forçados a conviver no Brasil, iniciando assim um intercâmbio de referências sonoras distintas, mescladas também à musicalidade local.

Esse rico legado musical é aclamado no Brasil e no mundo, mas ainda considerado informal nas instituições educacionais, sendo relembrado na escola muitas vezes apenas em dias festivos ou comemorativos

vamos falar então de uma educação musical

AFROBRASILEIRA



Links interessantes para inspirar seu planejamento

Canto da população Xhosa (África do Sul)
<https://www.youtube.com/watch?v=MJj55T6Uzs&t=246s>

Ritmo da etnia Malinke (Guiné)
<https://www.youtube.com/watch?v=IVPLLuBy9CY&t=27s>

Composição de Ali Farka Touré (Mali)
<https://www.youtube.com/watch?v=pJUE03aeaO4>

Dança do povo Gouro (Costa do Marfim)
<https://www.youtube.com/watch?v=jZ572yLH9sc>

ANEXO A²⁸

CURRICULUM AND ASSESSMENT POLICY STATEMENT

DRAFT

LIFE SKILLS FOR FOUNDATION PHASE

AFRICAN MUSICAL ARTS KNOWLEDGE DOCUMENT: PHASES R-3 & 4 -6

ARGUMENT The CAPS document advocates that Indigenous knowledge and prior knowledge should form the bedrock of the Life Skills knowledge field in the R-6 curriculum orientation design and content. Indigenous African cultures emphasized autonomous children's musical arts. As such, any average child should already be equipped with prior learning by virtue of cultural upbringing by the time of starting classroom schooling. (Sampled indigenous terminologies recommend Musical Arts as a term that encapsulates the symbiosis of music, dance, drama, visual arts as a holistic creative concept and performance-practice in traditional Africa. Musical arts thus implicates the holistic African intellectual logic/formulation as a subject area in contemporary classroom education.)

Knowledge acquisition and expression in the autonomous children's musical arts in indigenous Africa exemplified purposive-play mode (edu-play). Edu-play mode performatively instilled creative imagination, self-expression/realization and performance skill in the spirit of play. It, thereby, was a very effective epistemological procedure for transmitting knowledge in most knowledge areas such as basic socialization, political awareness, civic responsibility, mathematics, basic sciences including psychical-physiological wellness (physical education), and other life skill education. African children did not indulge play as farcical entertainment or fun. The contemporary classroom in and indeed Africa needs to re-strategize the musical arts as a facilitator of knowledge experienced in a sublime manner that inculcates noble creative disposition and humanity conscience. Children's edu-play pedagogy in contemporary classroom education should then equally be applied to transacting knowledge acquisition in other subject areas such as mathematics, basic physical, natural and health sciences, social studies etc with the collaboration of the specialist subject teachers. The critical humanity dimension of socialization that coerces active participation in group creativity and productions is that any child who shies away from actively participating (or is obtrusively egocentric) is easily noted as having psychological problem – a potential social problem who needs rescue using coercive structures in the musical arts.

Time Allocation: The time in the week allocated to Arts and Craft/Music, Dance & Drama/Physical Education

A teacher will creatively accommodate learners with disabilities

Learning at this age level needs to be activity intensive as much literacy and reflective imperatives must be taken into account

²⁸ Esse é um dos documentos enviados por Nzewi para mim em 2020. No corpo do *e-mail* ele escreveu que se tratava de um esboço de modelo de projeto de currículo para o ensino de música em escolas africanas, projetada no Centro de Música Instrumental e Dança Indígenas Praticadas na África (CIIMDA). Foi concebido como modelo para os países africanos adaptarem o seu currículo escolar de educação musical para o ensino de artes musicais nas escolas primárias. A publicação como anexo desse trabalho foi autorizado pelo autor.

Learners and teacher will research and supply autonomous children's musical arts and games for classroom activities

DESIGN AND OVERVIEW OF THE CONTENT AND SKILLS FOR THE MUSICAL ARTS IN GRADES R-3 ²⁹			
Grade R	Grade 1	Grade 2	Grade 3
<p><u><i>Sensitizing Pulse as</i></u></p> <p>1. Rhythm sense using ora-phonics, clapping and movement exercises</p> <p><u><i>Stimulating Creativity and</i></u></p> <p>2. Creative arts activity – performing autonomous children's musical arts theater and games in groups</p> <p>3. Class discussion of experiences of performances in 2 above</p> <p><u><i>Embodying Rudiments of</i></u></p> <p>4.. Performing and writing movements of sound and body in space</p> <p>5. Practical ensemble playing articulating body, instruments and ora-phonics</p>	<p><u><i>Cardinal Principle of Life</i></u></p> <p>1.Ditto</p> <p><u><i>Collaboration</i></u></p> <p>2. Ditto</p> <p>3. Ditto</p> <p><u><i>Logic/Analysis-</i></u></p> <p>4. Ditto</p> <p>5. Ditto</p>	<p><u><i>and Action</i></u></p> <p>1. Ditto</p> <p>2.. Ditto</p> <p>3. Ditto</p> <p><u><i>(Performing Theory)</i></u></p> <p>4. Ditto</p> <p>5. Ditto</p>	<p>1. Ditto</p> <p>2. Re-create and perform folktales as theater in music dance, drama, costume as class</p> <p>3. Classroom discussion to remark and entrench theory philosophy and morality</p> <p>4. Ditto</p> <p>5. Ditto</p>

²⁹ Additional learning texts in necessary content areas will be written as need arises to augment available publications.

<p>structures</p> <p><u><i>Instilling Cultural intellect</i></u></p> <p>6.. Discuss sources of sound – musical and non-musical in school environment and nature</p> <p>7. Discuss personal musical arts experiences of learners</p> <p><u><i>Entrenching Social</i></u></p> <p>8. Reasons for, and values of musical arts creativity and performance in society</p> <p><u><i>Capacitating Literacy Skill</i></u></p>	<p><u><i>in Public Consciousness</i></u></p> <p>6. Discuss types, values and uses of musical arts in society</p> <p>7. Investigate and discuss history of community/local musical arts artists</p> <p><u><i>Conscience in Knowledge</i></u></p> <p>8 Dramatizing topics in other subject areas as well as social, political, economic as well as life experiences using music, dance and drama</p>	<p>6. Discuss why, where and when different musical arts types take place</p> <p>7. Ditto</p> <p><u><i>Exploration</i></u></p> <p>8. Ditto</p>	<p>6. Discuss types uses and values of music instruments – indigenous and foreign to culture</p> <p>7. Discuss history of pop music artistes Africa</p> <p>8. Ditto</p> <p>9. Playing music written for indigenous African and other instruments</p>	<p>Level of difficulty in content of topics will be progressive, and illustrations will sample cultural arts backgrounds of learners</p> <p>Discussions and texts of songs will</p>
--	--	--	--	---

as much as possible emphasize the first language of learners

DESIGN OF KNOWLEDGE PACKAGE: Deriving from indigenous African philosophy and theory in the musical arts that is underpinned by humanity/societal issues, the R-6 knowledge package is a **holistic** knowledge system designed to inculcate: **Coordinating principle of community Pulse; Stimulus for creativity and collaboration; Embodying theoretical logic; Cultural intellect and public consciousness, morality/social conscience in personal conduct in addition to contemporary literacy imperatives of musical arts practice.**

Suggestions for assessment: Indigenous African assessment philosophy and procedure is humanity grounded: Education and assessment are not rationalized to produce failures; rather to coerce genuine effort as a virtue. As such we advocate group assessment and score for group creativity and performance for all participants in collaborative endeavor. Individual assessment

for playing written instrumental composition. Class to critique and assess spontaneous creative exercises by individuals and teams.

DESIGN AND OVERVIEW OF THE CONTENT AND SKILLS FOR THE MUSICAL ARTS IN GRADES 4-7 – INTRMEDIATE PHASE		
Grade 4	Grade 5	Grade 6
<p><u><i>Sensitizing Pulse as Cardinal</i></u></p> <p>1. Rhythm sense using oraphonics, clapping and movement exercises</p> <p><u><i>Stimulating Creativity and</i></u></p> <p>2. Re-create and perform folktales and own stories about life and society as theater in music dance, drama and improvised costume as class</p> <p>3. Class discussion of experiences and roles in performances in 2 above</p> <p><u><i>Embodying Rudiments of Logic/</i></u></p> <p>4.. Performing and writing movements of sound and body in space</p> <p>5. Practical ensemble playing using body, instruments and oraphonics</p> <p><u><i>Instilling Cultural Intellect in Public</i></u></p> <p>6. Local names and terms for music, dance and drama activities, holistic and separate</p> <p>7. History of popular music and important artistes in</p>	<p><u><i>Principle of Life and Action</i></u></p> <p>1. Ditto</p> <p><u><i>Collaboration</i></u></p> <p>2. Ditto</p> <p>3. Ditto</p> <p><u><i>Analysis- (performing Theory)</i></u></p> <p>4. Ditto</p> <p>5. Ditto</p> <p><u><i>Consciousness</i></u></p> <p>6. Describe materials, parts and construction of instruments types– found in culture areas</p> <p>7. History of pop music and important artistes in country</p> <p><u><i>Knowledge Exploration</i></u></p> <p>8. Ditto</p>	<p>1. Ditto</p> <p>2. Ditto</p> <p>3. Ditto</p> <p>4. Ditto</p> <p>5. Ditto</p> <p>6. Discuss materials parts and performance of instruments found types in culture areas</p> <p>7. History of pop music and important artistes in country</p> <p>8. Ditto</p>

<p>country</p> <p><i>Entrenching social Conscience in</i></p> <p>8. Reasons for, and values of musical arts creativity and performance in society</p> <p><i>Capacitating Literacy and Expressive</i></p> <p>9. Playing music written for indigenous African and other instruments</p> <p>10. Oral composition of songs using spontaneous or written texts or/and oraphonics</p> <p>11. Elements of dance, mime and drama</p> <p>RESEARCHED AND PREPARED</p>	<p><i>Skills</i></p> <p>9. Ditto</p> <p>10. Ditto</p> <p>11. Exercises in spontaneous interpretation of music patterns in dance/mime, or dance as music sound</p> <p>BY CIIMDA</p>	<p>9. Ditto</p> <p>10. Ditto</p> <p>11. Ditto</p>	<p>Suggestions for assessment: Indigenous African assessment philosophy and procedure is humanity grounded: Education and assess</p>
--	---	---	--

ment are not rationalized to produce failures; rather to coerce genuine effort as a virtue. As such we advocate group assessment and score for group creativity and performance for all participants in collaborative endeavor. Individual assessment for playing written instrumental composition. Class to critique and assess spontaneous creative exercises by individuals and teams.

Beatriz de Souza Bessa

ARTES MUSICAIS INDÍGENAS AFRICANAS: a pedagogia musical de Meki Nzewi

Rio de Janeiro, julho de 2021