



Artes musicais indígenas africanas em sala de aula: a contribuição de Meki Nzewi

Beatriz de Souza Bessa¹

Resumo: O artigo busca elucidar o conceito de artes musicais indígenas africanas a partir do pensamento do pedagogo musical nigeriano Meki Nzewi a fim de propor metodologias diferenciadas no ensino de música na educação básica. O estudo desenvolve reflexões sobre o sentido da música nas sociedades africanas e sua relevância dentro da escola a partir de uma perspectiva holística do ensino da arte, com o objetivo de repensar as práticas musicais eurocentradas presentes na educação brasileira e propor novas formas de atuação docente pautadas no legado africano de nossa cultura.

Palavras-Chave: Artes musicais. Educação musical. Música africana.

African indigenous musical arts in the classroom: the contribution of Meki Nzewi

Abstract: The article seeks to elucidate the concept of African indigenous musical arts based on the thought of the nigerian musical educator Meki Nzewi to propose different methodologies in music education in basic education. The study realizes some reflections on the meaning of music in African societies and its relevance within the school from a holistic perspective of art teaching, with the aim of rethinking the Eurocentric musical practices present in Brazilian education and to propose new forms of teaching activities based on African legacy.

Keywords: Musical arts. Music education. African music.

¹ Doutoranda em Música pela UNIRIO, Mestre em Memória Social (UNIRIO), Mestre em Ensino das Práticas Musicais (PROEMUS – UNIRIO), Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica (Colégio Pedro II), Bacharel em Psicologia (UERJ), Graduanda em Licenciatura em Música EAD (UERN). ORCID 0000-0002-0146-8823, email: beatriz.bessa@edu.unirio.br. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.



1. Introdução

Entre agosto de 2019 e agosto de 2021, cursei a Pós-graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, parte de forma presencial, parte de forma remota. 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, Schaeffer, 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 pesquisa, deparei-me com as propostas metodológicas de Meki Nzewi, cujas 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 africana dos povos originários. Identifiquei-me com Meki Nzewi, pois minha experiência pessoal é na educação básica, em que atuo há quinze anos como professora de música.

Assim, 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. Também pretende-se ampliar as possibilidades de práticas educacionais para além de perspectivas eurocêntricas, repensar o conceito de música dentro do espaço escolar brasileiro e demonstrar a importância da inserção da cultura negra no âmbito educacional.

2. Metodologia

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. A análise realizada será qualitativa, pois nessa pesquisa, a interpretação de conceitos e contextos estará presente por meio 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.

3. 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), 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.

4. Artes musicais indígenas africanas

Artes musicais indígenas africanas é uma expressão que 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 a 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 espectadores. A *performance*² 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. O conceito das artes musicais é explicitado por Nzewi (2003, p. 13) 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.

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

² *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.



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). 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 se encontra 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. A música é um acontecimento social.

5. O termo *africana*

Considerando a diferenciação dos países do continente africano e suas particularidades, faz-se necessário elucidar o que nesse trabalho se entende pelo termo *africana*. Barros (2009) aponta que o vocábulo africana/o foi criado pela mentalidade ocidental entre os séculos XVI e XIX, pois “os povos africanos enxergavam a si mesmos como 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 – dentro dos padrões europeus. 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 uma centena de culturas diversas. 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 a linhas de família ou a grupos étnicos que migraram pelo continente. Na mesma linha de pensamento, Nzewi esclarece que “vários grupos da cultura africana se relacionaram no passado, eles inconscientemente e circunspectamente trocaram invenções e práticas peculiares. [...], trocando performativamente o prestigioso conhecimento cultural um do outro” (NZEWI, 2019, p. 70).

Ainda segundo Nzewi, 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). Constatase, portanto, que a expressão “artes musicais” é um termo utilizado para indicar um todo de manifestações artísticas e expressa uma visão cosmológica da vida e da arte. Assim, o conceito de música pode até ter variações dependendo da região, mas, de forma geral, a música é um evento não apenas sonoro e sim espiritual e coletivo.

A música, na cultura africana como um todo, interliga-se a outras expressões artísticas como teatro, poesia, dança e indumentária, mas a educação colonizadora, tanto na África como nos países da diáspora africana, as isolou em disciplinas isoladas, desenvolvendo metodologias em que cada uma delas são administradas e avaliadas separadamente no currículo escolar, obscurecendo a concepção holística da ação musical.

É nessa perspectiva que Nzewi 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. Portanto, como a educação brasileira vem atuando de forma prática a partir dos preceitos africanos sobre a *performance* artística?

6. Educação musical no Brasil e o legado africano

Pesquisando sobre os mais influentes pedagogos musicais dos séculos XX e XXI, verifica-se uma certa ausência de teóricos e professores de origem afrodescendente nessa listagem, o que é corroborado por Mateiro e Ilari (2012, 2016). 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 tendo sua cultura nem 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 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, 2003) foram algumas das vitórias dessa população marginalizada, grupo do qual eu faço parte.

Mais especificamente na educação musical, trabalhos como os de Queiroz (2017), Almeida (2010) e Batista (2018) revelam que a pesquisa nessa área vem se debruçando sobre a relativização de metodologias de pesquisa frente à diversidade cultural, demonstrando a necessidade de ampliar o escopo de produção de trabalhos e repensar os currículos de formação de professores a ponto de superar concepções monoculturais.

Queiroz (2017) afirma que “a diversidade e a diferença são aspectos fundamentais para a formação em música na atualidade” (QUEIROZ, 2017, p. 185), 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. 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 confirmem 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.

Segundo Döring (2018), há uma carência em 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



professores. 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: inúmeros trabalhos sobre jongo, samba, maracatu, funk, gêneros musicais de origem afrodescendente e seus usos dentro da escola, ainda são baseados num conhecimento hegemônico sobre essas temáticas e manifestações populares. 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 afro, mas a forma de ensinar não, pois não basta oferecer o conteúdo afrodescendente, é preciso “conhecer as epistemologias das músicas e estéticas negras” (DÖRING, 2018, p. 143).

Por sua vez, como já foi apresentado, MekiNzewi propõe uma experiência musical na educação básica que dialoga com a estética dos povos africanos originários, propiciando em sala de aula experiências performativas coletivas, integrando música, dança, poesia, teatro e indumentária, tendo a função não apenas de apreensão de conteúdos artísticos, mas também de humanização. Educação de música e de dança não existe 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, HampatéBâ (2010, p. 173) afirma: “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, diferentemente da educação musical ocidental, que veremos a seguir.

7. Educação das Artes Musicais

Dave Dargie, pianista e musicólogo europeu, realiza um paralelo entre 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 que o pesquisador vivenciou. O autor aborda um certo descontentamento com a base filosófica de sua própria formação em música erudita, e relembra 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



a uma certa elite, a “música está acima dos mortais comuns” (DARGIE,1996, p. 31, tradução minha³) e lembra como a 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 suas pesquisas de campo, ele 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 por meio 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.

No contexto tradicional africano, as canções, por exemplo, 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. Na pesquisa de Dargie (1996), sobre a educação musical na 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, um talento, uma habilidade. Ser musical significa pertencer àquele grupo, é algo que se dá naturalmente, sob o dia e a noite, sob a lua e o sol, através da rotina. Nesse sentido a criatividade e a coletividade se revelam como os pilares fundamentais de uma metodologia de educação baseada na ancestralidade africana.

O músico, professor e pesquisador, Huib Schippers (2010), elaborou tabelas comparativas que servem de orientação para aplicação de um ensino mais voltado ao tradicional ou mais voltado ao holístico. O autor 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, como exposto abaixo.

³ "Musica is above the level of ordinary mortals".

**Tabela 1: Indicadores para modos de transmissão**

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 indígenas africanas 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. 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). O pressuposto é que a sala de aula seja não apenas um local de aprendizagem, mas, sobretudo, de bem-estar, 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 minha⁴), tão presente na sociedade moderna, não deve acompanhar a educação, podendo ser suplantada pela consciência da humanidade, em sala de aula, por meio das artes musicais, pois essa consciência é inerente às práticas comunitárias indígenas africanas.

Nesse sentido, uma metodologia educacional que se inspire nas artes musicais africanas deve compreender um paradigma afetivo, coletivo e plural. Algumas posturas necessárias para o estabelecimento de uma aula de música baseada nas artes musicais indígenas africanas, de Nzewi (2003, 2012, 2020), são:

- 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 por meio da prática e, na sequência, a teoria;
- conscientizar-se sobre as questões da sociedade;
- registrar todo o processo de criação das *performances*;
- 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;
- focar em uma estética funcional e não apenas contemplativa;
- lembrar que música é saúde;
- determinar com a turma o significado cultural de repertório escolhido.

A partir de uma reflexão dos tópicos acima, venho construindo em sala de aula uma experiência educativa que se aproxime mais de uma epistemologia pedagógica afro-brasileira, que será mostrada a seguir.

⁴ "Ego syndrome".



8. Possibilidades em sala de aula

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 - RJ.

Considerando as aulas de música para o ensino fundamental do primeiro segmento, identifico-me com a afirmação de Nzewi, que questiona a teorização antes da prática: “teorizar antes de experimentar o conhecimento já existente prejudica a mente. [...] 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 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, eu 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, 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 indisciplina⁵ em alguns contextos escolares ocidentais, principalmente se

⁵ 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.



vierem acompanhados de movimentos da dança funk, por exemplo⁶.

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, 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. No que concerne à avaliação, busco 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.

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, mas educar musicalmente. A integração e o compartilhamento dos fazeres musicais é parte fundamental do processo educativo artístico.

⁶ 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.



Nzewi afirma que essas práticas trazem tantos benefícios para a saúde mental que não apenas os estudantes da rede básica de ensino devem ter acesso, como também:

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).

9. 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. O que se propõe aqui é que observemos com respeito contribuições educacionais por séculos ocultadas e silenciadas pelo padrão hegemônico das práticas educativas.

Em 1979, Kubik afirmava que se iniciava então um renascimento do interesse em sistemas educacionais tradicionais na África. As pesquisas recentes de Nzewi (2020) são um avanço nas possibilidades de 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 de conhecimento da sociedade, seja político, cultural ou acadêmico. No campo da educação, a abordagem e o respeito pela ancestralidade africana estão na lei. Faz-se necessário, entretanto, que essa abordagem não se limite a compreender a cultura afro-diaspórica como algo exótico com que temos que conviver. Mais do que propiciar, em sala de aula, jogos e brincadeiras oriundos do além-mar, nós educadores devemos conhecer a filosofia existente por trás dessas atividades para a infância.

As artes musicais em sala de aula não buscam apenas retomar aspectos do passado, resgatar a história se baseando em uma cultura antiga, pois a ancestralidade propicia possibilidades novas e singulares de criação entre os estudantes. O objetivo é acessar uma diversidade de conhecimentos coletivos compartilhados intergeracionalmente e reinventá-los.

Somos um país mestiço e devemos transpassar as barreiras construídas por séculos de escravidão e trazer 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.

Há muito o que se aprender com as nossas raízes e a prática das artes musicais no espaço escolar é uma oportunidade ímpar de desenvolver essa filosofia. Unificar ações musicais, teatrais, corporais e poéticas é desenvolver



a ludicidade, a criatividade e a expressividade coletiva. Repensar sobre a forma como nós, educadores, nos dedicamos a dar sentido às nossas aulas já é algo imprescindível em nossa profissão. Considerar que a concepção africana sobre a música e a educação pode nos ajudar a formar estudantes mais solidários, menos individualistas, mais afetivos e criativos é um passo bastante importante no mundo pedagógico.

O intuito é que esse escrito tenha servido como um disparador de pensamentos e ações mais gregárias e humanas em nosso sistema e rotina educacional, incentivando pesquisas e práticas que vislumbrem nosso belo legado e oportunizando que as crianças do século XXI criem e recriem arte e música partir dessas referências por tantos anos inexploradas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p.45-53, set. 2010.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2009.

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.

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, 2003. 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.

DARGIE, Dave. African methods of music education: some reflections. **African Music: Journal of the International Library of African Music**, v.7, n.3, p.30-43, 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.

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

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.

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.

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. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: **Musical arts in Africa: theory, practice and education**. Pretoria, University of South Africa, 2003. pp. 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; 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

NZEWI, Meki. Reinstating The Soft Science of African Indigenous Musical Arts For Humanity sensed Contemporary Education And Practice. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 61-78, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7566>. Acesso em: 26 jan. 2021

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.

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, 2017. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/6524/5838>. Acesso em: 18 fev. 2021.

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

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



Como citar este artigo:

BESSA, Beatriz de Souza. Artes musicais indígenas africanas em sala de aula: a contribuição de Meki Nzewi. *Áskesis*, São Carlos - SP, v. 10, n.1, p. 79-96, jan./jun. 2021.

ISSN: 2238-3069

DOI: <https://doi.org/10.46269/10121.700>

Data de submissão do artigo: 31/03/2021

Data da decisão editorial: 01/09/2021