



Meki Nzewi e a pedagogia africana

Beatriz Bessa

Introdução

Dance is visual music
Music as sonic dance
(Meki Nzewi, 2009)

Ser professora de música por quase quinze anos anos sem ter feito nenhuma formação musical, nem ao menos ter tido a oportunidade de ter aula de música na escola, sempre me incomodou. 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 meu primeiro e principal professor de música, abrangendo estudos em violão, voz, piano, teoria musical, história da música, filosofia da arte entre outros conteúdos. 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 Médio, Colégio Pedro II, de pronto me inscrevi pois tive a certeza de encontrar excelentes mestres e, com isso, uma valiosa formação.

Já cursando a referida especialização, em uma das aulas, mais especificamente Pedagogias da Música, fiquei um pouco surpresa em não aprender sobre metodologias para o ensino de música de um autor negro. Nosso país apresenta uma riqueza imensurável de ritmos afrodescendentes, mas a presença de estratégias educativas que se relacionem com nossa ancestralidade africana pareceram ausentes na grade curricular do curso.

Pesquisando sobre o tema me deparei com o artigo *African Methods of Music Education*, escrito por Dave Dargie, musicólogo branco da África do Sul. No texto, o músico realiza um paralelo entre sua educação musical, baseada na técnica e na teoria, cujo prazer e fruição musical é consequência de incansáveis estudos, e a educação musical da população Xhosa, um dos muitos grupos étnicos sul-africanos. Descontente com a base filosófica de sua própria formação em música erudita, onde a “música está acima dos mortais comuns” (Dargie,1996) e a audição em uma silenciosa sala de concertos é o ápice da carreira de um instrumentista, o

ou

Sons da Ancestralidade - Fábio Teixeira

Essa imagem representa para mim a ancestralidade, pois os sons que ecoam desses instrumentos, ao mesmo tempo que remete ao passado, elabora, guia e re(construiu) o futuro!

autor aponta que a educação musical nessa comunidade africana se inicia antes do nascimento da criança, no ventre da mãe, se estendendo 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. De uma forma geral me identifiquei com o relato da metodologia africana, um pouco semelhante à minha, vivida em meu próprio lar a partir do conhecimento musical do meu pai, muitas vezes por transmissão oral e observação, muitas vezes sem ter um momento exato de acontecer, sem hora marcada.

Metodologias africanas na educação brasileira

Pesquisando sobre os mais influentes pedagogos musicais dos séculos XX e XXI verifiquei a total ausência de teóricos e professores de origem afrodescendente nessa listagem. Sendo o Brasil um país predominantemente mestiço (IBGE, 2013) esse número causa bastante estranheza, mas, ao mesmo tempo, reflete o racismo estrutural vigente em nosso país. 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; SILVA, 1996). Após a abolição da escravatura, aos negros foi negada a educação como educandos e como educadores, não tendo sua cultura nem a sua memória relevância para o sistema

educacional brasileiro. Gonzalez (1988) aponta que graças as obras de alguns poucos autores, africanos e amefricanos (africanos e seus descendentes residentes nas Américas por conta da escravização) 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).

Ao longo do século XX a intelectualidade negra brasileira veio reivindicando junto ao Estado a implementação de políticas educacionais de acesso à educação e de conteúdo da cultura negra nos currículos: o Congresso do Negro Brasileiro, as políticas de cotas, as Leis nº 10.639/03 e 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 – população da qual eu faço parte. Ademais, não apenas o movimento negro tem se articulado para a defesa de uma maior representatividade nas políticas educacionais. Mais especificamente na Educação Musical trabalhos como os de Queiroz (2017) e Almeida (2010) revelam que a pesquisa em educação musical vem se debruçando sobre a relativização de metodologias de pesquisa frente à diversidade cultural, demonstrando a necessidade em trabalhar, nos currículos de formação de professores, “diálogos interculturais entre campos do saber a ponto de superar concepções monoculturais” (ALMEIDA, 2010) 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



Chamado ancestral
Desenho por Patrícia Carvalho de Assis, 2023

em detrimento de outras” (ALMEIDA, 2010), mesmo que, conforme Candusso (2017), ainda existam inúmeros desafios para uma efetivação dessas práticas em sala de aula.

No que tange à temática das relações e das culturas étnico-raciais, a efetivação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 depende mais do que do planejamento de um professor para sua classe; depende do envolvimento da direção, da coordenação e da comunidade escolar nos centros de ensino. Abranger todos esses os setores é algo imprescindível para o sucesso do processo de representatividade e valorização das culturas não hegemônicas, não se devendo apenas focalizar no currículo de formação de professores. Essa luta leva tempo e é bem mais ampla.

Nesse prisma, decidi investigar professores negros que desenvolvem metodologias de ensino de música pautadas na concepção africana sobre o que é a música. Novamente, outra decepção e surpresa: há poucos teóricos negros no Brasil que discursam sobre essa temática ou, se atuam nesse campo de conhecimento, a bibliografia não é acessível. Há inúmeros trabalhos sobre jongo, samba, maracatu, funk, mas a maior parte dessa contribuição se pauta no conteúdo afrodescendente a ser estudado e praticado dentro da escola: técnicas, notação musical, literatura baseadas num conhecimento do povo branco sobre essas temáticas e manifestações populares. O conteúdo é negro, mas a forma de ensinar é branca.

Por sua vez, Meki Nzewi, nigeriano, professor da Universidade de Pretória, na África do Sul, propõe uma experiência musical na educação básica que vá além de

habilitar alguém individualmente para o saber musical. Nzewi reitera que a concepção do fazer musical em sala de aula, sob o ponto de vista das sociedades africanas, é baseado no coletivo e não no individual, diferentemente das políticas educacionais vigentes no Brasil.

Tal concepção holística da música – com foco no grupo e não no indivíduo – pode conduzir a aula de música na escola como um “dispositivo poético que gera saúde físico-espiritual no contexto de um jogo lúdico intencional” (NZEWI, 2012). O autor afirma que “a moderna educação musical metropolitana tem virtualmente descartado as intenções criativas proativas e a experimentação da atuação holística, que se tornou compartimentalizada em disciplinas isoladas (NZEWI, 2012). 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. É desse pensamento que surge o conceito de Artes Musicais.

A música na África

“A música é, sem dúvida, uma presença onipresente nas sociedades humanas” (Queiroz, 2017), mas a música não é uma linguagem universal (Blacking, 2007). “A grande contribuição da etnomusicologia para o conhecimento musical é a expansão do saber acerca das possíveis conceitualizações das músicas e da performance musical” (Blacking, 2007). Apesar de práticas sonoras estarem presentes

em todas as sociedades ao longo dos séculos, o viés filosófico do que essas práticas significam são plurais. O conceito de música na 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 relembram que a música designa o largo domínio da expressão rítmica, que abriga desde os gestos e a palavra falada até a dança-ritual, ensejando uma experiência comunal e inclusiva.

A música se interliga a outras expressões artísticas como teatro, poesia, dança e indumentária, mas a educação colonizadora, tanto na África como na América (Gonzalez, 1988), as isolou em disciplinas isoladas, desenvolvendo metodologias em que cada uma delas são ministradas e avaliadas separadamente no currículo escolar, obscurecendo a concepção holística da ação musical. É nessa perspectiva que Meki Nzewi disserta sobre um design curricular baseado no conceito de Artes Musicais Indígenas Africanas, defendendo a idéia 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) Na África, o que existe é um “campo semântico difuso no qual a dança, o tocar tambores, a poesia e o canto têm papéis iguais ou quase-iguais” (Agawu, 1992).

O autor Meki Nzewi

Nigeriano, nascido em cidade ribeirinha

próxima do Rio Niger em 1938, estudou Música na Universidade de Suka e, no Doutorado, foi orientado por John Blacking. Lecionou Música Africana no Departamento de Música na Universidade de Pretória, África do Sul, até se aposentar em 2007. Atualmente colabora na Universidade de Port Harcourt na Nigéria. Etnomusicólogo, compositor, percussionista e dançarino, o estudioso sempre pesquisou sobre a *indigenous african music*, ou seja, as sonoridades das comunidades africanas originárias. Foi um dos responsáveis pela criação do *Centre for Indigenous Instrumental Music and Dance Practices of Africa*, a CIIMDA.

O Centro de Música Instrumental e Dança Indígenas Praticadas na África foi um projeto fundado em 2004 em parceria com a Concert Norway, Rikskonsertene, e financiado pelo Norwegian Foreign Office, estabelecido em Botswana, Malawi, Moçambique, Namíbia, Suazilândia e Zâmbia. O objetivo era promover e avançar a aprendizagem da filosofia, teoria e significado humano da música instrumental e da dança na educação musical. O projeto deu origem a diversas publicações sobre o conceito e criação de currículo das Artes Musicais Indígenas Africanas.

O termo “africana” nesse trabalho

É necessário que, antes de adentrar nos estudos das Artes Musicais de Meki Nzewi, se esclareça desde o início 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 pertencentes a grupos étnicos bem

diferenciados e em geral reciprocamente hostis” (BARROS, 2009), 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 idéia 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 macrorregiões da África, eram pressentidas pelos povos que as habitavam como regiões geográficas e culturais bem diferenciadas” (HAMPATÉ BÂ, 1980).

No entanto, apesar da clara consciência 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, 1980).

E mesmo que “possa variar segundo as etnias ou regiões, a sociedade africana (...) traz uma cultura cosmológica” (HAMPATÉ BÂ, 1980). Ainda segundo o autor “o africano da savana costumava viajar muito. O resultado era a troca e a circulação de conhecimentos.

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” (HAMPATÉ BÂ, 1980). Na mesma linha de pensamento, Nzewi elabora 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, 2017).

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, 2017). Constata-se, 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.

A contribuição de Herbst et al (2003) é que no contexto tradicional africano “a razão para compor não é apenas uma busca pelo engrandecimento individual (...) mas para construir e contribuir para o rico corpo da música que existe com uma referência social, artística, cultural e filosófica”. Na pesquisa de Darge (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, 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, considerando, nesse trabalho, unificadas diferentes pátrias.

O Conceito de Artes Musicais

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). De acordo com essa filosofia, a música não tem uma função apenas de entretenimento, 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 musical 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 cósmica.

De acordo com Judith Becker (2004), a experiência do **entrenamento rítmico**, entendido aqui como um entrosamento rítmico vivenciado coletivamente nas performances das Artes Musicais, que unifica toda a expressão gestual e vocal subjacentes à essa prática humana e espiritual, gera “sentimentos de revitalização e de um bem-estar generalizado” (BECKER, 2004, p.127). A autora retoma Alfred Schütz (1951), que descreveu tal estado de “sintonizar-se”, ou ainda, “*tuning-in*”, notando como “a experiência de entrar em sintonia com um outro promove sentimentos de proximidade e empatia entre coparticipantes” (SHUTZ *apud* BECKER, 2004). Muitos estudiosos já discutiram o papel da música nas sociedades africanas,

conforme pesquisa de Nzewi e Omolo-Ongati (2015):

como um portal para reinos espirituais, mentais, emocionais, psicológicos, sociais e místicos (Okafor, 2005) ou como um espírito vivo atuando naqueles que dançam e cantam (Hornbostel 1928). Segundo o pesquisador há ainda inúmeros estudos que abordam os benefícios da música para a humanidade, exaltando como os poderes da música funcionam como um dispositivo de ordenação social, influenciando a conduta das pessoas e realizando conexões de alma e pertencimento da comunidade (DeNora 2000, Stokes 1994); como a música facilita a integração social, a resolução de conflitos e atua como um exercício de aprendizagem cooperativa que promove interdependência positiva, responsabilidade individual, participação igualitária e interação simultânea (Skylstad 2007); como a música comunica informações valiosas através de textos, gestos e encenações dramáticas (Hanna 1977, Kruger 1999); como ela é um meio para a construção de novas identidades e construção de autoconfiança e autoestima (MacDonald et al, Smith 2006); e como ela é uma plataforma para promover identidade social positiva (Dibben 2002, Norte, Hargreaves e Tarrant 2002). (NZEWI, OMOLO-ONGATI, 2015)

Por ter em sua constituição uma abrangência social tão rica e ampla, os preceitos da música africana devem estar presentes no seio da educação básica.



Aquela que veio do mar ou do rio chegou para nos libertar.
Bitta Bardo, Desenho. São Paulo, 2024.

“a música é uma força constante e intangível que sutilmente, mas habilmente, gerencia o bem-estar mental e precisa ser reativado” (NZEWI, 2019).

E a escola surge como um espaço de suma importância para a retomada dessa experiência singular, para benefício da sociedade como um todo.

Por isso, o conceito de Artes Musicais deve 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 psicofisiológico. Para o autor, as artes musicais socializam o ser humano para a vida comunitária quando vivenciadas dessa forma, em conjunto. “Música, dança e teatro são artes de cura em intenções e aplicações originais” (NZEWI, 2012). Educação de música e dança não existe em isolamento abstrato, mas é sempre “parte de um sistema com significação social mais larga” (KUBIK, 1979, p 107).

Existe nessa não dissociação entre as artes uma atuação da filosofia cosmológica africana, que é vivenciada com esse caráter justamente porque gera benfeitorias para a comunidade como um todo. “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” (NZEWI, 2019). “A consciência da humanidade (...) é uma disposição filosófica chave nas práticas da comunidade indígena africana” (NZEWI, 2019).

Santana (2020) complementa revelando

como uma manifestação artística está vinculada a outra manifestação artística a partir do ponto de vista do uso do tambor. Ele descreve sobre a importância do ritmo para o estabelecimento de um acontecimento, pois o tambor 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, 2020), sendo tocado para a evocação de um repertório corporal e existencial ancestral. Ele tem uma dimensão além-instrumental, ocupando um lugar de suma importância que fortalece os laços comunitários. 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 a 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 e sim construidoras de uma narrativa, uma “exibição poética gesticulada que conduz os profundos objetivos da humanidade de forma lúdica intencional inundada em espiritualidade” (Nzewi, 2012, p 87).

A partir da colonização do continente africano, as Artes Musicais foram isoladas de suas origens funcionais e desviadas de serem uma força humana verdadeira, considerada como selvagem, primitiva, quando na verdade expressava ser *qualitivamente humana* pois são elas “uma ciência suave do bem-estar da mente e também do gerenciamento

dos sistemas humanos” (NZEWI,2019). Nesse sentido as Artes Musicais podem ser compreendidas como um conceito fundamentalmente humanista, centrado não no indivíduo humano, mas na coletividade dos homens. Nas palavras de Nzewi, portanto, não são as Artes Musicais que têm um fim humanista, e sim que “a espiritualidade benevolente é a força que impulsiona as artes musicais” (NZEWI, 2019). As Artes Musicais expressam um caráter genuinamente africano de pensar o grupo comunitário antes mesmo do indivíduo. “*Indigenous music arts*”, usando um termo do próprio Nzewi (2009), referente às sociedades africanas antes da colonização, são a expressão do holístico que unifica todos os homens de uma comunidade em um só organismo coletivo. “O objetivo da educação em artes musicais indígenas na África, (...) é nutrir e aprimorar disposições sócio-espirituais sublimadas, observáveis na auto-representação, no relacionamento com os outros e na conduta de vida” (NZEWI,2009).

Artes Musicais na escola

O professor nigeriano traz a tona a relevância da humanidade para a educação musical moderna em meio a uma sociedade tecnológica, narcisista e capitalista. A “síndrome do ego” (NZEWI, 2019), pode ser suplantada pela consciência da humanidade em sala de aula através das

Artes Musicais. “Consciência da humanidade (...) é uma disposição filosófica fundamental nas práticas comunitárias indígenas africanas” (NZEWI, 2009).

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 CIIMDA (1), ratificados na extensa bibliografia do autor, consiste em um *currículo design* baseado sobretudo em atividades e avaliações grupais e não individuais. A ideia 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 pois “a transmissão e a avaliação do conhecimento indígena nas artes musicais comandam um paradigma inclusivo, intelectual e participativo” (NZEWI, 2009).



Dono. “O tambor falante da axila”. Símbolo Adinkra que se refere à invocação, elogio e ritmo (Nascimento e Gá, 2022).

(1) O próprio Meki me enviou por e-mail um rascunho do *curriculum design* do CIIMDA. Um deles encontra-se no ANEXO A. O professor me enviou a seguinte mensagem: “*Dear Beatriz. Meanwhile with respect to what you want to discuss, about teaching music in schools from African perspectives, you may wish to look through the attached docs on our model curriculum design for teaching music in African schools (We designed them at the Center for Indigenous Instrumental Music and Dance Practices in Africa CIIMDA) They were designed as model for African countries to adapt their school music education curriculum for primary schools musical arts education*”.

Algumas posturas necessárias para o estabelecimento de uma aula de música baseada nas Artes Musicais Indígenas Africanas 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 e avaliações em grupo
- obter novos conhecimentos através da prática e, em 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 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

O autor declara que pode haver, concomitantemente, o desenvolvimento das capacidades de alfabetização e desempenho musical baseados no modelo ocidental – o currículo, por exemplo, aborda escrita em partitura, a utilização de músicas *pop* – e os valores da humanidade indígena africana, mas esse não pode ser silenciado. Percebe-se que a implementação de um projeto de currículo em Artes Musicais acaba por

propiciar em sala de aula vivências musicais dos povos originários africanos, resgatando, portanto, uma memória ancestral. De acordo com Reily (2014) tais performances 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.

*“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”
(Provérbio Songhai)*

Através dessa invocação mágica existente entre os Songhai (estado pré-colonial africano e grande civilização da África Ocidental que desenvolveu-se em áreas hoje pertencentes sobretudo ao Mali) e documentada por HAMA, B. e KI-ZERBO, J. (2010), vemos que “existe assim no africano uma vontade constante de invocar o passado (...) Mas esta invocação não significa o imobilismo e não contradiz a lei geral da acumulação das forças e do progresso. Daí a frase: ‘Que o meu esteja melhor na minha boca que na dos ancestrais’” (HAMA, B. e KI-ZERBO, J., 2010).

Santana (2020) aponta que nas performances

afrodiaspóricas o ritmo dos instrumentos de percussão pode “criar uma plataforma tanto de recorrências quanto daquilo que se inscreve no instante” (SANTANA,2020). Em suma, a memória ancestral é parte inexorável das performances de Artes Musicais, mas essa ancestralidade caminha junto à criatividade no que tange à prática de artes musicais performativas africanas no campo educacional.

Conclusão

Entende-se não se trata de defender nesse trabalho um retorno às formas tradicionais de ensino educação, negando todo o avanço tecnológico da educação atual. Não é o objetivo deste texto comprovar que a educação africana é melhor do que a ocidental. O que se propõe aqui é que observemos com respeito e mente aberta contribuições educacionais por séculos ocultadas e silenciadas pelo padrão hegemônico de praticas educativas.

“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).

Em 1979, Kubik afirmava que se iniciava, então, um renascimento do interesse em sistemas educacionais tradicionais na África. As pesquisas recentes de Nzewi são um avanço nas possibilidades de ultrapassar a mentalidade colonialista não apenas na própria África, mas também nos países da América Latina (Gonzalez, 1988). No caso do 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. O intuito, portanto, é que este escrito seja um disparador de pensamentos e ações mais solidárias, coletivas e humanas em nosso sistema e rotina educacionais.

Referências

AGAWU, K. Representing African Music. **Critical Inquiry**. Volume 18, Number 2 Winter, 1992. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1343783>. Acesso em 21/01/2021.

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

ANI, M. **Yurugu: An Afrikan-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior**. Trenton: Africa World Press, 1994.

BARROS, JA. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BLACKING, J. Música, Cultura e Experiência. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 16, p. 1-304, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2003.

CANDUSSO, F. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, os estudantes do Curso de Licenciatura e os professores de música da rede: reflexões preliminares. **Anais da Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME**, 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2485/1193>. Acesso em 11/01/2021.

DARGIE, D. 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 de dezembro de 2020.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em 27 de dezembro de 2020.

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

HAMA, B; KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, J. (Editor) **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

HAMPATÉ BÂ, H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Editor) **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

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

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

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NZEWI, M. 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.

_____. Reinstating The Soft Science Of African Indigenous Musical Arts For Humanitysensed Contemporary Education And Practice. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 48, p. 61–78, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n48.p61-78>. Acesso em 03 jan. 2021.

_____. Restoring The Pristine Humanning Potency Of Music Education Anchored On Stimulating Assessment Practice. **Journal of Nigerian Music Education**, v. 11, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.nigerianjournalsonline.com/index.php/jonmed/article/view/1220/0>. Acesso em 22 dez. 2020.

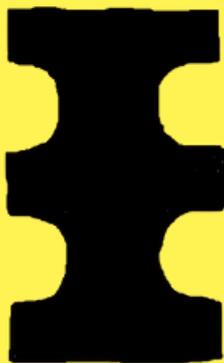
_____. Melo-Rhythmic Essence and Hot Rhythm in Nigerian Folk Music. **The Black Perspective in Music**, v. 2, n. 1, p. 23–28, 1974.

_____; NZEWI, O. **A contemporary study of musical arts informed by African indigenous knowledge systems**. Pretoria: CIIMDA series (3 volumes), 2009.

_____; 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**. 11. 55–72, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273293748_Injecting_the_African_spirit_of_humanity_into_teaching_learning_and_assessment_of_musical_arts_in_the_modern_classroom. Acesso em: 15 dez. 2020.

REILY, S. A música e a prática da memória – uma abordagem etnomusicológica. **Música e Cultura**, v. 9, 2014.

SANTANA, T. **Constelação das Artes: Histórias da Música e Sonoridades Brasileiras**. Curso online. Escola Itaú Cultural, 2020.



Dono ntoaso ou *Nnonowa* (*ahoma*). Símbolo Adinkra que se refere à ação unida. Representa tambores de axila duplos ou ligados (Nascimento e Gá, 2022). *Dono* representa o tambor tradicional utilizado pelo povo Akan é um símbolo utilizado para celebrar a música e a dança, e para chamar a atenção para o ritmo e para a harmonia. Nesta forma dupla, chama a atenção para a necessidade de cooperação entre as pessoas. A canção *Dono ntoaso* é cantada para chamar as pessoas para a ação conjunta e para comemorar os resultados dessa ação (Symbolikon, 2024).

Referências: (1) Nascimento, E.L.; Gá, L.C. *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Cobogó; Ipeafro, 2022. (2) Symbolikon. *Adinkra Symbols* [página na internet], 2024. Disponível em: <https://symbolikon.com/downloads/category/adinkra-symbols/>



Agbè
Fotografia por Carlos Pereira, 2024.