

**CULTURAS URBANAS E RESISTÊNCIA DA JUVENTUDE NEGRA:
RESSONÂNCIAS DO TAMBOR NAS ESCOLAS DE PERIFERIA DE SÃO PAULO**

***CULTURAS URBANAS Y RESISTENCIA DE LA JUVENTUD NEGRA: RESONANCIA
DEL TAMBOR EN LAS ESCUELAS DE PERIFERIA DE SÃO PAULO***

***URBAN CULTURES AND RESITANCE OF BLACK YOUTH: DRUM RESONANCES
IN THE PERIPHERAL SCHOOLS OF SÃO PAULO***

Mônica Guimarães Teixeira do AMARAL¹
Cristiane Correia DIAS²
Maria Teresa LODUCA³

RESUMO: Com uma preocupação voltada para a construção de novas práticas educacionais com base em uma epistemologia do sul, esta pesquisa propôs-se a realizar docências compartilhadas entre professores (as), artistas populares e pesquisadores (as), de modo a proporcionar outras perspectivas de atuação em sala de aula, com a introdução de práticas e saberes dos afrodescendentes nos conteúdos a serem abordados na escola. Neste artigo, abordaremos alguns momentos da docência compartilhada, denominada Hiphopnagô, promovida por duas pesquisadoras, das áreas de música e de dança *breaking*, com uma professora da Língua Portuguesa do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo. Com ênfase nos elementos musicais e de dança contemporâneos, procurou-se contemplar o contexto sócio histórico no qual se inserem as culturas cultivadas especialmente pela juventude afrodescendente. Pretende-se, desse modo, pensar em novas estratégias de ensino, assim como sobre os fundamentos de uma epistemologia do Sul brasileira afrocentrada.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia do sul. Cultura afro-brasileira. Hip-hop e educação.

RESUMEN: *Con una preocupación direccionada a la construcción de nuevas prácticas educativas con base en una epistemología del Sur, esta investigación se propuso realizar docencias compartidas entre profesores (as), artistas populares e investigadores (as), para proporcionar otras perspectivas de actuación en el aula, con la introducción de prácticas y saberes de los afrodescendientes en los contenidos a ser abordados en la escuela. En este artículo, hemos compartido unos momentos de enseñanza, llamados Hiphopnagô, promovido por dos investigadores, en los campos de la música y la danza breaking con un profesor de Lengua Portuguesa en la educación primaria en una escuela pública de Sao Paulo. Con énfasis en los elementos musicales y de danza contemporâneos, se buscó contemplar el contexto socio-histórico en el que se insertan las culturas cultivadas especialmente por la juventud*

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP - Brasil. Sector de Filosofia de la Educación y Ciencias de la Educación. Libre-Docente. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6951-5094>. Correo: monicagta@hotmail.com

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP - Brasil. Sector de Filosofia de la Educación y Ciencias de la Educación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1036-2104>. Correo: slc.cris@hotmail.com

³ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP - Brasil. Sector de Filosofia de la Educación y Ciencias de la Educación. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4359-5588>. Correo: tecatrompa@gmail.com

afrodescendiente. Se pretende, de este modo, pensar en nuevas estrategias de enseñanza, así como sobre los fundamentos de una epistemología del Sur brasileña afrocentrada.

PALABRAS CLAVE: *Epistemología meridional. Cultura afro-brasileña. Hip-hop y educación.*

ABSTRACT: *Focusing on the construction of new educational practices based on a Southern epistemology, this research developed co-teaching experiences among teachers, popular artists and researchers, in order to provide other perspectives of action in the classroom, with the introduction of practices and knowledge from Afro-descendants in the contents to be addressed in the school. The current article focuses on some moments of a co-teaching experience, named Hiphopnagô, promoted by two researchers, from music and dance breaking areas, with a Portuguese Language teacher in an elementary public school in São Paulo. With emphasis on the contemporary musical and dance elements, it sought to contemplate the socio-historical context in which the cultures were cultivated especially by the Afrodescendant youth. It is intended, therefore, to think of new teaching strategies, as well as on the foundations of an Afrocentric South Brazilian epistemology.*

KEYWORDS: *Southern epistemology. Afro - Brazilian culture. Hip - hop and education.*

Introducción

La experiencia de la investigación relatada aquí hace parte de un proyecto de investigación de políticas públicas, bajo el **título El ancestral y el contemporáneo en las escuelas:** reconocimiento y afirmación de historias y culturas afro-brasileñas⁴, cuyo objetivo fue colaborar para la implementación de la Ley 10.639/03, que hace obligatoria la inclusión de la historia de África y de las culturas afro-brasileñas en el currículo de las escuelas públicas y privadas de la educación básica. El delineamiento del conjunto del trabajo de campo sucedió llevando a cabo la diversidad étnica y cultural presente en las escuelas brasileñas y teniendo como base la experiencia de colaboración interdisciplinar desarrollada en los últimos diez años, alrededor de los elementos del hip-hop y de las culturas ancestrales cultivadas por los jóvenes en las periferias de la ciudad de São Paulo, involucrando docencias compartidas entre artistas populares (de la capoeira, del maculelê, del teatro negro, del hip-hop, entre otros), investigadores (as) de la universidad y profesores (as) de la red municipal de enseñanza primaria. Estas experiencias de docencia compartida propiciaron la construcción de un

⁴ Investigación de políticas públicas: **O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras** (Proceso FAPESP/2015: 50120-8), coordinado por la Profa Dra Mônica do Amaral en la Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-SP (FEUSP).

conocimiento en aula de clase que contemplasen los saberes y estéticas de matriz africana y sus hibridismos diaspóricos, como sugiere Paul Gilroy (2001).

En este sentido, nos propusimos a colaborar para la de(s)colonización del currículo, además de provocar tensiones en el interior de la propia transmisión del saber técnico-científico vehiculado por las asignaturas escolares, además de crear nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de historia, literatura, geografía, inglés, portugués, educación física, entre otras asignaturas, por medio de la música, de la poesía, de la danza y de luchas ancestrales y contemporáneas. Al mismo tiempo, la idea era superar jerarquías de saberes y conocimientos, por la vía del reconocimiento de las contribuciones de las culturas que fueron renegadas o distorsionadas por el saber académico, marcadamente mono cultural y eurocéntrico. Al proponer un proceso de enseñanza/aprendizaje abierto a la diferencia por medio del encuentro con la ancestralidad de matriz africana, pretendíamos ofrecer condiciones en clase para la (re)significación de las relaciones de afecto, de género y raza.

En nuestras experiencias de investigación⁵ en escuelas públicas de diferentes regiones periféricas de la ciudad de São Paulo nos han demostrado el impacto del racismo institucional en las prácticas docentes y cultura escolar. Un racismo que silencia las culturas de nuestros afrodescendientes e impide, muchas veces, que estos alumnos se vinculen al conocimiento, lo que ha resultado en serios perjuicios a la formación de estos jóvenes. Por otro lado, fue posible identificar en el instrumento africano – el tambor – considerado por nosotros, como un verdadero “cronotopo” de la micro cultura escolar, de la cual hacen parte, los rituales y rutinas escolares y subyacente a estos, las culturas y ritmos de distintas matices africanas, por medio de los cuales fue posible reencender en la memoria de los afrodescendientes el deseo de reconectarse con sus experiencias ancestrales. Y, de este modo, provocar rupturas de campo⁶ en el discurso y prácticas hegemónicas, demostrando a los educadores(as) e investigadores(as)

⁵ Nos referimos a los proyectos de investigación de mejora de la enseñanza pública y de políticas públicas desarrolladas en los últimos diez años, tituladas: *Culturas juvenis x cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação* (2006-2009), *Rappers, os novos mensageiros urbanos da diáspora afro-brasileira na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa* (2010-2014) e *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileira, coordenados pelo autor* (2015-2018). Todos han contato con financiamiento de FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

⁶ Noción empleada por el psicoanalista Fábio Hermann (2001) para referirse a un proceso inmanente al acto interpretativo, que, según el autor, está asociado a un estado de irrepresentabilidad transitoria, como condición del surgimiento de nuevas representaciones que darían forma a la “prototeria” del sujeto. En el caso de esta investigación, la prototeria surgió desde los recuerdos elucidados por el tambor, o más específicamente por el atabaque, en los sujetos negros en aula de clase, lo que confirió un redireccionamiento a la investigación.

como se puede provocar una verdadera “reversión dialéctica”⁷ en aula de clase a partir de los propios elementos estéticos renegados o poco utilizados en el espacio escolar.

Este artículo se construyó con base en un recorte de una de las docencias compartidas, nombrada Hiphopnagô, promocionada por dos investigadoras, de las áreas de música⁸ y de danza⁹, con una profesora de Lengua Portuguesa de la enseñanza primaria de una escuela pública de São Paulo. Esta experiencia de docencia compartida trajo momentos preciosos de emergencia de lo que designamos como afromemória. Una memora que fue reactivada entre los alumnos afrodescendientes al toque del tambor y de la danza en el ritmo del break beat. Esenciales para provocar rupturas de campo – del inconsciente individual y colectivo – en el ambiente escolar, que tendía a negar tales experiencias.

Con una mirada direccionada a las tendencias contemporáneas de la cultura hip-hop como estas se mezclan con nuestra ancestralidad, y de otro, para la especificidad de aquella escuela investigada, buscamos delinear una metodología, no acorde con un abordaje cuantitativo, pero según un abordaje cualitativo inspirado en el método psicoanalítico, que a su vez, tendría que repensarse a la luz de los fenómenos estudiados. Buscamos ponernos atentos para el propio método construido por los artistas del hip-hop, cuya pedagogía involucra un ir y venir entre elementos de la cultura del pasado y del presente, propiciando una verdadera “telescopía histórica”¹⁰ de los fenómenos contemporáneos, o sea, una lectura del presente con una mirada que resignifica los elementos distantes en el tiempo histórico.

El objetivo de este trabajo conjunto, sobre el cual nos debruizamos en este artículo, es contribuir para repensar las prácticas docentes y la cultura escolar hegemónica con base en una epistemología del Sur, atenta a las especificidades de las culturas afro-brasileñas. Con énfasis en los elementos musicales y de danza contemporáneos, se buscó contemplar el contexto socio histórico en el cual se insertan las culturas cultivadas especialmente por la juventud afrodescendiente.

⁷ En este caso, nos referimos al uso del término *macumba* para referir al tambor, si no estaría permeado por esta dialéctica de distanciamiento y aproximación. Nos reportamos al término empleado por Gatti (2009), para referirse al trazo fundamental del pensamiento de Walter Benjamin (1936, 1980) sobre el arte de masa, que señala una especie de “*dialéctica de distanciamiento y aproximación*”, asimilándose peligrosamente a él, hasta el punto de sucumbir a su fuerza regresiva, como si esta fuera la única estrategia todavía disponible para sostener un mínimo de distancia crítica capaz de salvar sus potencialidades salvadoras” (GATTI, 2009, p. 299)

⁸ Maria Teresa Loduca, cuya experiencia hace parte de su Disertación de Maestría, bajo el título **Música negra na escola**: um estudo sobre a ressonância dos tambores nas relações intersubjetivas (Maestría en Educación, FEUSP, 2018).

⁹ Cristiane Correia Dias, cuya experiencia hace parte de su Disertación de Maestría, bajo el título **Por uma pedagogia hip-hop**: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica (Maestría en Educación, FEUSP, 2018).

¹⁰ Término utilizado por: BÉTHUNE, C. **Le rap**: une esthétique hors la loi. Paris: Autrement, 2003.

Pasemos al relato de algunos de estos momentos. A continuación, presentamos una reflexión acerca de la importancia de retomar el diálogo entre la ancestralidad de estos pueblos, históricamente perjudicados, como nombró el filósofo Axel Honneth (2003) y las culturas jóvenes urbanas en la escuela, como forma de construir un conocimiento comprometido y culturalmente relevante para nuestros alumnos.

“¿Pandero? ¿Dónde aprendí a tocar? ¿Yo soy negro, profesora!”

“¿Sí yo sé tocar atabaque? Fue mi padre antiguo que me enseñó”¹¹

Estas dos respuestas fueron dichas, en momentos distintos de nuestra investigación¹², a la observación hecha por la investigadora profesional de música a dos alumnos de escuela públicas de São Paulo¹³ sobre cómo tocaban bien los ritmos propuestos, ya sea del samba, o del funk. En el primer caso, se trataba de la habilidad del niño en tocar el pandero que, para él era claro, como si fuera algo inherente a ser negro. Ya en el segundo, la respuesta no nos pareció tan inequívoca, puesto que remetía, no solo a las experiencias del joven en las *rodas de samba* con su padre que se fuera (la madre se había casado por la segunda vez y él había perdido el contacto con el padre). Parecía también referirse a una ancestralidad retomada al batucar en el tambor afro-brasileño – el atabaque.

A partir de estas y de otras situaciones vividas en aula de clase, se descortinó toda una historia negada para las investigadoras y profesora en las docencias compartidas realizadas entre artistas/investigadoras(es) y profesoras(es) de la enseñanza primaria.

Las batidas de los tambores hicieron surgir los sentidos ocultos de las prácticas culturales de matriz africana – muchas de ellas todavía renegadas por la cultura escolar y por el conjunto de la sociedad – los cuales fueron, no propiamente olvidados, pero guardados en la memoria corpórea y rítmica de nuestros afrodescendientes. Los jóvenes hicieron resonar, al toque del pandero y del tambor, prácticas ancestrales de la capoeira, de las ruedas de samba... ¿O del candomblé? No lo sabemos exactamente, pues los alumnos tardaron mucho para abrirse sobre los misterios de los *terreiros* y de otras prácticas ancestrales. Una situación que nos hace

¹¹ “Pandeiro? Onde eu aprendi a tocar? Eu sou preto, professora!”

“Se eu sei tocar atabaque? Foi meu pai antigo quem me ensinou!”

¹² La primera experiencia condujo la investigadora profesional en música en colaboración con la profesora de música de la Escola de Aplicação, en el ámbito de la investigación *Rappers, os novos mensageiros urbanos: a contestação estético-musical que emancipa e educa* (2010-2014); la segunda condujo ella y la investigadora danzarina de *breaking* en colaboración con la profesora de portugués, como parte del proyecto *O ancestral e o contemporâneo nas escolas públicas brasileiras: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas urbanas negadas* (2015-2018).

¹³ El primer era de un grupo del 7º año de la Escuela de Aplicación de la FEUSP y el segundo, del 6º/7º año de la EMEF Saturnino Pereira, ubicada en la Ciudad Tiradentes, zona este de São Paulo.

recordar, como surgió el samba en Río de Janeiro, en los Zungus, también conocidas como Casas de Angu y batuque, como se llamaban los refugios de hombres y mujeres negras que en este lugar reinventaban prácticas culturales comunitarias, duramente reprimidas si practicadas a la luz del sol, durante todo el siglo XIX e inicio del siglo XX. De ahí la necesidad de ocultar y disfrazar sus culturas y religiosidad de matriz africana (FARIAS, 2006).

Episodios importantes como estos, relacionados a la musicalidad afro-brasileña en aula de clase, hicieron que el tambor se convirtiera el punto nodal del trabajo realizado por las investigadoras, en sus disertaciones de maestría. El instrumento es en “símbolo organizador” de la resistencia negra en la escuela, asociada a las culturas cultivadas por los(as) jóvenes alumnos(as) afrodescendientes, en los planes materiales, sonoro, histórico y subjetivo. Para la investigadora danzarina de *breaking*¹⁴, represento una posibilidad de hacer que los (las) alumnos(as) resignificaran la sonoridad rítmica del tambor ancestral por medio de los pasos del *breaking* al sonido de las batidas acentuadas del *break beat*¹⁵.

En esta investigación, el tambor, cuando asociado al término *macumba*, emergió como objeto perturbador, capaz de provocar algunas rupturas de campo en el universo escolar y en la subjetividad de los sujetos involucrados. Pero, al mismo tiempo, pasó a ser el objeto orientador del estudio sobre la trayectoria de resistencia del negro en Brasil. Su utilización en aula de clase se hizo fundamental para hacer emerger en la memoria de los afrodescendientes el enraizamiento afro-diaspórico de las prácticas culturales de origen negra en el ámbito de la escuela pública. Al experimentar la sonoridad del tambor con los alumnos que estas prácticas han sido resignificadas por las expresiones estéticas del hip-hop y del funk. Se desencadenó, desde ahí toda una reflexión sobre el papel simbólico de este instrumento para los pueblos africanos y sus descendientes, que emergió con fuerza a lo largo de la historia de resistencia cultural de las poblaciones de la diáspora en las Américas.

Es necesario observar que los ecos de este instrumento resuenan aún hay en las pick-ups de los DJs por medio de sus *scratches*¹⁶ y *break beats*¹⁷. Osumare (2015) señala que los

¹⁴ Break beat se refiere al trecho de una música, o los espacios del compaso, normalmente próximo al refrán, o que consisten en el propio refrán instrumental, que, para los (las) danzarines (as) de breaking, representan la batida fuerte de la música. De este modo, un buen (a) danzarín (a) es lo (a) que logra interpretar los beats (las batidas) de la música en un ritmo más percursivo; ya para los DJs, el reto es hacer que sus pick-ups resuenen, por medio del break beat, las batidas de los tambores.

¹⁶ El *scratching* se refiere a una decomposición rítmica de algunas métricas por medio de la fricción de dos platinas, alternando una y otra, en puntos distintos de las pista de un mismo disco, produciendo un movimiento de va y viene en cada una de las pistas seleccionadas.

¹⁷ DJ Kool Herk, uno de los íconos del movimiento hip-hop em los EUA, solo tocaba la parte principal de los discos de platina de las músicas black norte-americanas y, entre uno y otro, imponía el *break beat*, creando un

tambores afro-cubados se volvieron uno de los instrumentos de percusión favoritos en las primeras improvisaciones del *breakbeat*. Posteriormente, el propio cuerpo pasó a ser un instrumento percursivo, surgiendo danzas como *tap dance* (sapateado norte-americano), creada en los EUA en 1900. El *tap dance* influenció, a su vez la danza *stepping*, de carácter más percursivo, acompañada de una mezcla de canto, habla, danza e interpretación, que contagió el público juvenil.

La propuesta de este trabajo resultó justamente en un esfuerzo de reflexión a propósito de las resonancias psíquicas y corpóreas de las batidas del tambor¹⁸ en la producción estética de los(as) alumnos(as) del 8º año de la Enseñanza Primaria II en aula de clase, como una forma de resignificar las experiencias ancestrales de estos jóvenes con base en las vivencias de “literacidad de resistencia”¹⁹, propiciados por las prácticas de la cultura y media del Hip-Hop. Una experiencia que se constituye en un modo de romper con el racismo institucional presente en los rituales y acciones en el ámbito de la escuela.

Creemos que el *breaking*, al crear el fundamento *power moves*²⁰, puesta la complejidad del movimiento y el reto para su consecución – además de fortalecer las juventudes periféricas subvierten igualmente el *status quo*, al jugar esta juventud y su cultura – surgida, paradójicamente, a la margen del sistema y transferida para el centro, irrumpiendo en el corazón del Capital.

Mientras tanto, esta juventud *hiphopper*, al recrear nuevas formas de reconectar a la Madre África, se reinventa como sujeto. Del mismo modo que el tambor africano ejerció – como veremos con Paul Gilroy (2001) – el papel de “símbolo organizador” de la resistencia negra en el proceso diaspórico, la estética del hip-hop hace sonar en su *breakbeat*, las dimensiones translocales de la música negra en la diáspora, conforme señala el autor. Para él, dos aspectos se destacan en la música afro-americana: el primer respecta a la mediación, al intercambio y el confort frente al sufrimiento vivenciado por los pueblos esclavizados. El segundo aspecto se debe a una dramaturgia de la recordación de sus orígenes. Inscriptos en los

intervalo de tiempo para que el baterista entrara, alternando con el *scratching* y el carrusel, que eran acompañados por el movimiento circular del *breaking dancing*.

¹⁸El término tambor respecta al grupo de tambores de familia africana utilizados en Brasil en diversas manifestaciones culturales. En el trabajo de campo de esta investigación, se utilizó timbas y atabaques por su relación simbólica con la cultura africana. Timba es un instrumento en forma de ampollita cilíndrica o crónica, con una piel estirada en la extremidad mayor y una abertura en la extremidad menor; ya que el atabaque posee un cuerpo de madera cilíndrico y ahusado, revestido por piel de animal en la extremidad más ancha.

¹⁹Acorde con la autora, “literacidad de resistencia” respectan a la capacidad del Hip-Hop en recombinar el universo de la literacidad reinventando los usos sociales del lenguaje (SOUZA, 2011).

²⁰Expresión utilizada por Halifu Osumaré en su libro: **The africanist aesthetic in global hip-hop: power moves**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. Para la autora, el término *power moves* fue utilizado para referirse al proceso de internacionalización del hip-hop que fue propiciado, paradójicamente, por la globalización

cuerpos de los negros hechos esclavos, estos dos elementos estéticos han sido traídos hacia las Américas. Y colaboraron para una reconfiguración genealógica de la memoria ancestral de sus tradiciones culturales a partir del desplazamiento geográfico forzado por el Atlántico.

Analicemos el significado del tambor y sus resonancias contemporáneas.

El tambor – o cronotopo moderno

Gilroy en su libro **El Atlántico Negro** (2001) utiliza el término “símbolo organizador” para referirse al navío como “uno de sus primeros cronotopos²¹ modernos”: el modelo representa “un sistema vivo, micro cultural y micro político en movimiento que pone en circulación, ideas, activistas, artefactos culturales y políticos” (GILROY, 2001, p. 38).

En este trabajo, consideramos que el tambor podría ejercer la misma función, creando un campo micro cultural y político capaz de reflejar las tensiones entre la cultura escolar y las culturas de nuestros afrodescendientes. Mientras tanto, funcionó como símbolo organizador de nuestras proposiciones en aula, haciéndonos recurrir la historia de la diáspora del Atlántico y sus incidencias en la producción cultural y de resistencia de los afrodescendientes en las Américas. En particular en Brasil, en el ir y venir entre el pasado y el presente. Fue posible, al tocar el atabaque y danzar el *breaking*, reencender en ellos una afromemoria rítmica en sus cuerpos. Además de abrir espacio para una reflexión sobre las culturas y religiosidad afrobrasileñas, se señaló el papel del tambor en la resistencia negra en el Brasil Colonia, tanto en los quilombos, cuanto en levantes y luchas emancipadoras por la abolición. Uno de los temas ampliamente explorados en aula fue la Revuelta de los Malês (REIS, 2003), que sucedió en Salvador en 1835. También se ha destacado el papel asumido por las Comunidades del Tambor (DIAS, 2004), como forma de comunicación y de resistencia cultural y política entre los esclavizados.

Ponderando sobre los múltiples aspectos involucrados en la extensa, rica y sufrida historia de la diáspora del Atlántico Negro, como nombró Gilroy (2001) – la idea era analizar, como, en la actualidad, el hip-hop propone, de algún modo, un diálogo tensionado entre una Epistemología del Sur y la Crítica de la Razón Negra. Para ello, se vale de un lenguaje musical contundente, acompañada de videoclips, que señalan la afirmación de todo que ha sido negado a nuestros afrodescendientes. Al mismo tiempo, valiéndose de la ironía, ejercitan una especie

²¹ “Una unidad de análisis para estudiar textos acorde con la frecuencia y la naturaleza de las categorías temporales y espaciales representadas. [...] El cronotopo es una óptica para leer textos como rayos X de las fuerzas en actuación en el sistema de cultura desde la cual ellas emanan”. Cf.: Bakhtin, M. M. (1981). **The Dialogic Imagination**. Edit by Michael Holquist. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 426.

de “pensamiento crítico-destrutivo” justamente en relación a los pilares de la razón moderna occidental – libertad, igualdad y fraternidad. Pilares a ser repensados acorde con una Epistemología del Sur (SANTOS, 2017). Ya Mbembe (2017) sugiere que sean alargados en dirección a la construcción del “devenir-negro” del mundo.

De ahí la importancia, desde nuestra perspectiva, de una investigación sobre el significado del tambor en el pasado y en el presente. Cabe descubrir la comprensión del papel fundamental del conocimiento de las culturas afrodiaspóricas para la formación de nuestras consciencias. Además de señalar su papel en las luchas contra su subordinación en el campo del conocimiento y de sus prácticas sociales – dentro y afuera de la escuela – de modo a hacer frente a la democratización de sus culturas.

Las batidas del tambor – de los levantes del pasado a la resistencia de la juventud negra del presente

La lectura de la obra de Reis (2002), **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835**, nos permitió abordar las cuestiones presentadas anteriormente y contextualizar la Bahia en la primera mitad del siglo XIX. Él destaca el importante papel de los tambores africanos y reconoce una dinámica diaspórica, traduciendo la presencia de los lazos simbólicos mencionados por Dias (2004) en las Comunidades del Tambor. Tales vínculos posibilitaban a los esclavizados poner en marcha acciones y estrategias cotidianas de resistencia. Al tratar específicamente del escenario que involucra el clico del azúcar y la Revuelta de los Malês, Reis (2003, p. 23) retrata la diversidad de origen de los muchos pueblos²² que revelaban diferentes colores entre los nacidos en Brasil, en oposición a la mirada homogeneizadora sobre los pueblos africanos traídos por el tráfico. Los africanos se diferencian, según el autor, no por colores, sino por “naciones”. El territorio bahiano presentaba una gran heterogeneidad de prácticas cotidianas. En el embate entre blancos y negros, la canción negra surgió en un escenario de gran diversidad cultural, como factor de aglutinación y de unión política y simbólica entre los esclavizados.

Las distintas formas de expresión rítmica de los negros en Brasil surgieron de los desdoblamiento y conjunciones histórico-sociales peculiares a las cuales fueron sometidas a las poblaciones afrodescendientes. Ponderando sobre las innumerables influencias y repercusiones que la batida del tambor hace resonar en las diferentes regiones de nuestro país, buscamos en

²² Reis hace una detallada recopilación de estas diferentes situaciones etnográficas en Bahia. Monteiro (2010) nos informa datos semejantes en Rio de Janeiro en el mismo período, en su artículo *Aspectos da música no Brasil na primeira metade do século XIX*.

esta exposición hacer solo un recorte de los aspectos históricos y simbólicos que involucran el tambor africano, a partir de datos historiográficos presentados por Reis (2003), inspirados por la idea de solidaridad negra de Gilroy (2001) y de Schafer (2011). Reis (2003) pone la canción en una perspectiva de análisis que revela su importancia simbólica para los africanos, y no solo como más un elemento de una determinada expresión cultural de carácter polisémico. La sonoridad de los tambores africanos y las manifestaciones culturales que ocurrían al ritmo de estos instrumentos eran indicios de una identificación étnica, antes de todo. Según el autor, el uso que los africanos hacían de la música en su cotidiano, era en el sentido de conservar las costumbres originarias de la vida en África.

Al estudiar esta obra con los alumnos, mientras que les presentábamos las diversas sonoridades rítmicas que resonaban de las batidas en diferentes formas de tambores (atabaque, tumbas, etc), fue posible identificar en este pasado el origen del prejuicio en relación a estos instrumentos. Pues, el autor relata innúmeras publicaciones de revistas científicas de la época que repudiaban el “alarido” de los tambores, palmas y cantos de los esclavizados, que estaba aterrizando la elite bahiana, temerosa de que junto a estos ruidos, pudieran alastrarse levantes y rebeliones con la que ocurrió en Haití, en 1804 y que ocurrió efectivamente en 1835, en la revuelta de los Malês.

Este fue el puntal para la construcción del prejuicio direccionado a los tambores, bastante útil para catalizar los temores de la población blanca ante la posibilidad de la insurgencia de nuevas revueltas negras. Schafer (2011) añade a este sentido de continuidad de sí – mantenido por los tambores entre los esclavizados – otra instigadora información, acerca del paisaje sonoro africano en Brasil, relacionada a la sofisticación de los sistemas de comunicación negros, llamados de tambores telegráficos de África, refiriéndose al ejemplo mencionado por Carrington (1969):

[...] (son utilizados dos tambores alto y grave) y, aunque algunas veces se hagan diferentes tipos de batida, el código más frecuente es estrictamente binario. Se podría suponer que esta limitación haría imposible enviar mensajes complejos, pero no es lo que ocurre. Aunque la ambigüedad pueda existir, la redundancia es introducida para clarificar el mensaje. Por ejemplo, si la señal para *luna* y *pollo* es idéntico, consistiendo en dos batidas en el tambor agudo (como es el caso de la tribu Lokele, en Congo), el significado queda claro por la adición de una frase explicativa para cada palabra (CARRINGTON, 1969 apud SCHAFFER, 2011, p. 233²³).

²³ [...] (são utilizados dois tambores alto e grave) e, embora algumas vezes se empreguem diferentes tipos de batida, o código mais frequente é estrictamente binário. Poder-se-ia supor que essa limitação tornaria impossível enviar mensagens complexas, mas não é o que acontece. Embora a ambigüidade possa existir, a redundância é introduzida para clarificar a mensagem. Por exemplo, se o sinal para lua e frango é idéntico, consistindo em duas batidas no

Los más variados sistemas de comunicación acústica tenían por objeto impulsar la voz humana lo más lejos posible. Los tambores hablantes de África conservan en sus características sonoras el contorno y el impulso, pudiendo ser escuchados cerca de sesenta millas de distancia en una noche silenciosa. En una fusión de ritmo y melodía es “lo más elegante sistema de comunicación jamás creado” (SCHAFER, 2011, p. 233).

Las orígenes del prejuicio a los ritmos e instrumentos africanos – una demonización históricamente construida

Conforme hemos avanzado en la investigación junto a los (las) alumnos (as) y en las lecturas sobre la educación de los niños y jóvenes en los terreros (CAPUTO, 2012), se ha percibido que las hablas de los (las) alumnos (as) que identificaban en los instrumentos y rituales afro-brasileños – como, por ejemplo, en las *rodas de capoeira* – eran repletas de ambigüedades. Eran frases dichas esparcidamente, a veces, claudicantes, que demostraban conocimiento de los rituales de candomblé, mientras que parecían temerlos o repudiarlos. Claro que había la interpretación de las religiones pentecostales interfiriendo. Pero parecía haber algo muy cercano de una estrategia de sobrevivencia en la escuela, muy semejante al modo como los esclavizados y libertos hicieron para preservar su cultura. Es decir, realizaban sus rituales en la intimidad del grupo que pertenecían, pero conferían a los mismos un nuevo ropaje frente al mundo blanco y cristiano. Se revelaba, así, un escenario para las investigadoras y profesora, en el cual los afrodescendientes eran y seguían siendo de algún modo obligados a omitir su religión y a disfrazar su fe para ya no ser perseguidos.

Una observación importante hecha por la investigadora profesional de música es que los sonidos proscritos, así llamados por Schafer (1997), tenían enorme resonancia simbólica y cultural. Una idea semejante encontrada en la obra de Reis (2003), que identificó en los tambores africanos y en los batiques un tipo diferente de rebelión, puesto que estos comunicaban que los africanos y sus descendientes no dejarían esclavizar sus mentes.

Respecto a la palabra *macumba*, Caputo (2012) aclara que, acorde con la definición de Berkenbrock (1998), este término se refiere a la religión afro-brasileña surgida en Río de Janeiro, que es oriunda de la tradición religiosa banta. Término que es utilizado por los que la practican para referirse a las prácticas de las religiones afro-brasileñas de un modo general, y que tiene un solo sentido peyorativo para las personas que no pertenecen al candomblé.

tambor agudo (como é o caso da tribo Lokele, no Congo), o significado torna-se claro pela adição de uma frase explicativa para cada palavra (CARRINGTON, 1969 apud SCHAFER, 2011, p. 233).

Con respecto a esto, sería interesante observar las relaciones opuestas de dos alumnas acerca de los ritmos africanos, asociados por ambas a la macumba. Aunque fueran alumnas de una misma clase, de la misma franja etaria y que vivían muy cercanas una de la otra, mientras una demostraba aprehensión con el tema, la otra se puso a bailar. Lo que quizás sugiriera mayor o menor intimidad con los rituales y ritmos africanos.

A partir de estos dos recortes de nuestra investigación de campo, uno, demostrando los ecos ancestrales sacados por el toque del tambor, y otro relativo al empleo de la palabra macumba para referirse al instrumento, retomemos el debate sobre una epistemología del sur afrocentrada.

En dirección hacia una epistemología del sur afro-brasileña

Partimos inicialmente de los estudios e investigaciones realizados por Santos, cuyas ideas centrales han sido sintetizadas en su libro, **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social** (SANTOS, 2017), donde subraya la importancia de expandir las experiencias y conocimientos presupuestos por la razón occidental, o “razón indolente” (SANTOS, 2000). La razón occidental fue así designada por el autor justamente por el hecho de suprimir o negar las necesidades y los modos de vivir y de pensar de pueblos y países del hemisferio sur, o aun de los grupos sociales que, aunque pertenezcan a países del hemisferio norte, se encuentran igualmente subalternados. El autor está interesado en una epistemología engajada socialmente, que resulte en acciones capaces de romper con la racionalidad oriental presente en nuestra formación y que tiende a enraizarse institucionalmente.

Para ello, sería necesario un doble esfuerzo: trabajar algunas categorías y conceptos hegemónicos de forma contra hegemónica. O, acorde con la expresión empleada por el autor, en la perspectiva de las “semánticas legítimas de la convivencia política y social”, como: “la legalidad, la democracia y los derechos humanos. [Y al mismo tiempo intentar] percibir en las culturas y formas políticas marginalizadas por la modernidad occidental, indicios, semillas y embriones del nuevo” (SANTOS, 201, p. 11). Un proceso que demanda, según el autor, “la paciencia infinita de la utopía” (SANTOS, 2007, p. 11).

En otro libro, **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**, Santos (2000) defiende que una orientación emancipadora para la ciencia debe oponerse al colonialismo de la ciencia moderna, puesto que esta es pautada por la ignorancia y la incapacidad de concebir el otro a no ser como objeto. Considera que estamos experimentando una verdadera transición paradigmática de la

ciencia, cuya opción epistemológica debe pautarse justamente por el conocimiento emancipador, con base en la solidaridad:

La solidaridad es el conocimiento obtenido en el proceso, siempre inacabado, de volvernos capaces de reciprocidad a través de la construcción y del reconocimiento de la intersubjetividad. El énfasis en la solidaridad convierte la comunidad en el campo privilegiado del conocimiento emancipador” (SANTOS, 2000, p. 81).²⁴

Acorde con Santos (2017), necesitamos de un nuevo conocimiento con base en una nueva epistemología, puesto que el conocimiento es mucho más amplio que la “comprensión occidental del mundo” (SANTOS, 2017, p. 20). En el convivio con tantas realidades distintas²⁵, se llegó a conclusión que “*no hay ciencia para, hay un contacto cultural de producción de ciencia*” (SANTOS, 2017, p. 23). Por lo tanto, sugiere una epistemología del Sur en oposición a la epistemología positivista que sostiene ser la ciencia independiente de la cultura. Y que sea capaz de romper con los cinco sentidos del monoculturalismo occidental: del saber y del rigor científicos, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de la escala dominante y del productivismo capitalista.

Gomes (2017) a su vez, en su libro **O Movimento Negro educador** - saberes construídos nas lutas por emancipação, subraya el papel fundamental ejercido por el Movimiento Negro Unificado (MNU) para la conquista de los derechos civiles de los afrodescendientes en Brasil. La autora explicita el *racismo a la brasileira*, construido con base en el mito de la democracia racial, conforme ampliamente explorado por Munanga (2004, 2009) y Munanga y Gomes (2006). Un mito que penetró en las entrañas del tejido social brasileño y en la construcción de la propia subjetividad de los afro-brasileños. Pero que ha sido desenmascarado y desmontado, gracias al conocimiento propiciado por el acúmulo de experiencias de los movimientos y culturas negras vehiculados por el MNU.

Gomes (2017), considera que los proyectos educativos desarrollados por el movimiento negro sean eminentemente emancipadores, puesto que pasan por la valorización de la historia, de las culturas y saberes de las comunidades negras, en pos de la transformación social y cultural del conjunto de la sociedad. Plantea que el movimiento negro haya contribuido con lo que Boaventura Santos considera ser una “sociología de las ausencias”, o sea, la necesidad de construir las bases socio-políticas y epistemológicas para el reconocimiento de la diversidad étnico-racial y religiosa en el país. Así como para una sociología de las emergencias”, capaz de romper con la estructura occidental, eurocéntrica y estadounidense, diríamos nosotros, de la escuela, de la universidad y del saber científico.

²⁴ A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório” (SANTOS, 2000, p. 81).

²⁵ Para romper la tradicional división entre investigadores del norte que usualmente investigan los países del hemisferio sur y los del sur, que tienden a investigar su propia realidad local, propuso un proyecto que se llamó “*Reinventar a emancipação social a partir do Sul*”, reuniendo 60 investigadores de seis países: Portugal, Colombia, Brasil, África del Sur, India y Mozambique.

Considerando la complejidad de este debate, nuestra idea es contribuir para hacer avanzar la discusión con respecto a la epistemología del Sur, así como la crítica manejada por Santos (2000, 2017) al monoculturalismo occidental, teniendo en cuenta los saberes de nuestros afrodescendientes. Inspirándonos en las ideas que Mbembe expone en su libro, **Crítica da Razão Negra** (MBEMBE, 2017), la idea es promocionar la descolonización de las mentes y cuerpos negros, subalternados por la herencia de la esclavitud y de la colonización euro-americana de África y de las Américas. Una herencia que produjo la “reactivación de la lógica de las razas”, convirtiendo el “paradigma negro” en el “paradigma de una humanidad subalterna”, cuya consecuencia fue el “racismo institucional”. Mbembe (2017) defiende la descolonización del modo de pensar europeo con base en el respeto al otro, acompañada de una amplia concepción de justicia y de responsabilidad social. Señala que, para su efectucción, sería necesaria la reparación del racismo infligido a los pueblos negros.

Sin embargo, es necesario observar, como señala Jesus (2018), que el racismo a la brasilera no se efectuó por medio de una discriminación legal oficializada por el Estado, pero, con base en la presunta inferioridad del negro, han sido instituidas “prácticas de jerarquización racial” como “prácticas sociales”, que han sido naturalizadas de modo a garantizar la “producción y reproducción de las discriminaciones y desigualdad” étnico raciales (JESUS, 2018, p. 4).

Mbembe (2017) señala que, respecto a todas las amenazas a la cultura negra producida por la diáspora, su experiencia en diferentes universidades, lo hace habitar diversos mundos y construir un pensamiento de *circulación* y de *travesía*, anunciando, en este sentido, el “devenir negro” del mundo. No en el sentido de oponer una nueva universalidad a la razón occidental, pero en el sentido de construir un pensamiento capaz de “reinventarse, actualizarse y reactualizarse en nuestra capacidad de reinención”, siempre dialogando con lo diferente, para quien “el otro no es más que la diferencia y el semejante reunidos” (MBEMBE, 2017, p. 297).

En lo que respecta a los aspectos simbólicos y subjetivos presentes en las músicas de origen africana, este estudio plantea algunas contribuciones de Gilroy (2001) para el debate sobre los procesos culturales, sociales, políticos que ocurrieran en las Américas a partir de la experiencia de la diáspora del Atlántico, subrayando la importancia de las lecturas bajo nuevos ángulos. El autor señala la importancia de los negros ser “percibidos como agentes, como personas con capacidades cognitivas y con una historia intelectual” y cultural significativa (GILROY, 2001, p. 40). La profundización de tales dimensiones exigiría una atención especial a los procesos culturales relativos a las calidades polifónicas del tambor africano. Desde esta

perspectiva, se buscó analizar las manifestaciones estéticas, políticas y subjetivas que ocurrieron alrededor de este instrumento en el pasado y sus indecencias en el presente.

Con la preparación semejante, buscamos identificar los “atributos negados [a los negros] por el racismo moderno” con base en “concepciones racialmente exclusivas de identidad nacional, de la cual los negros han sido excluidos, por veces no como no humanos, por veces como no ciudadanos” (GILROY, 2001, p. 41).

El autor identifica dimensiones significativas translocales, que promocionen la junción de dos aspectos presentes en el centro de la música negra de la diáspora. El primero respeta a la mediación, al intercambio y al consuelo frente al sufrimiento vivenciado por los pueblos esclavizados. El segundo aspecto se debe a una dramaturgia de la recordación de sus orígenes africanas. Inscritos en los cuerpos de los negros hechos esclavos, estos dos elementos estéticos han sido traídos hacia las Américas, colaborando para una reconfiguración genealógica de la memoria ancestral de sus tradiciones culturales a partir del desplazamiento geográfico forzado por el Atlántico.

No se puede olvidar de mencionar que los tambores y los batuques que suenan en Brasil desde los tiempos de la colonia tienen una historia propia, marcando presencia en la cultura banto, cuya memoria ha sido traída por los pueblos oriundos de Angola, de Congo y de Mozambique, que han sido arrancados de sus tierras y comercializados por el tráfico en diferentes regiones de Brasil.

Sin embargo, con respecto a la riqueza estética heredada de la diáspora, hubo momentos de la investigación de campo en la escuela en que el término “macumba” fue asociado al tambor africano, cuya sonoridad generó los más diversos sentimientos de temor y respeto, dolor y resignación, que impedían la aproximación de los alumnos del instrumento. Atentas a lo que emergía entre los alumnos (as), pero también al carácter eurocéntrico de la cultura escolar, se buscó considerar las ambigüedades del sentido inherentes al propio término, al doble sentido tan común en la tradición africana, empleado como estrategia de resistencia a la esclavitud en las Américas, presente en diversos estilos musicales afro-americanos, como señala Smith (2015). Y que quizás hubiera emergido toda esta ambigüedad de sentidos atribuida al tambor en nuestras actividades en aula de clase.

Consideraciones finales

Nuestra idea era propiciar una formación direccionada a la emancipación de la consciencia de nuestros jóvenes afrodescendientes, que fuera más allá de la apropiación del instrumental técnico-

científico y que proporcionara un aprendizaje abierto a la elaboración de la historia y, como dijo el filósofo Theodor Adorno (2010), al contacto con “el otro no idéntico”, por lo tanto, abierto a la diversidad. De otro lado, se ha evidenciado que la construcción de un conocimiento engajado dependía del reconocimiento de los pueblos históricamente perjudicados, de sus culturas y saberes, que fueron apropiados indebidamente por el Occidente, como sostienen los pensadores afrocentricos (ASANTE, 2009; MBEMBE, 2017). Además de ello, es necesario observar que las orígenes de los innumerables pueblos oriundos de diferentes regiones de África han sido borradas – cuando no destruidas – quedando a la historiografía y a la antropología engajadas, investigar los indicios y rasgos de sus orígenes.²⁶

Santos (2000, 2017) está interesado en estimular *acciones rebeldes* y contribuir para la construcción de *subjetividades rebeldes*, que sean capaces de romper con la racionalidad occidental, impregnando toda nuestra formación. El trabajo emprendido por nuestro grupo de investigación en aula de clase – al recurrir a la musicalidad negra diaspórica que acompañó los levantes de los esclavizados en el pasado y que hace parte de la resistencia de nuestros jóvenes afrodescendientes en el presente – generó justamente las condiciones para pensar con los profesores en estrategias de enseñanza que estimularan la construcción de subjetividades y acciones rebeldes entre los alumnos.

Nuestro trabajo se opuso, particularmente, a uno de los sentidos señalados por el autor con relación a la monocultura occidental. O sea, a la concepción de que el saber riguroso consistiera en el saber científico, el cual, desde la expansión del dominio europeo en el mundo, se confundió con la ciencia occidental. Se ignora las innumerables prácticas sociales involucradas en los conocimientos populares, campesinos y urbanos, en los conocimientos indígenas y también del conocimiento de las culturas de matriz africana, resultantes de la diáspora negra del Atlántico para las Américas.

Por otro lado, el racismo institucional del cual habla Mbembe (2017), presente en el espacio escolar, al ser confrontado con las prácticas, danzas y ritmos suscitados por los instrumentos de matriz africana – fue de algún modo roto por dentro. Permitió tanto la emergencia de recuerdos lejanos de una experiencia comunitaria, como el *samba de roda* – en el imaginario de los profesores y de los alumnos – como produjo una escucha y una mirada atentos al matizado híbrido de la cultura brasileña. Nuestro

²⁶ Prandi (2000) señala, por ejemplo, que debido a la destrucción en Brasil de los linajes de la familia africana”, gran parte de la acestralidad de sus miembros no puede ser establecida, a no ser por medio de la “concepción mítica de los linajes”. Aclara, aún, que la llegada tardía en el siglo. XIX de etnias sudanesas en Bahia urbana permitió que viejos africanos fueran reconocidos por su etnia, al contrario de los nacidos en Bahia hace más tiempo, que tuvieran sus orígenes borrados. Subraya que los Nagôs, así llamados en Brasil, eran remanecientes de las naciones iorubás y reunían muchas etnias, como las de “Ilorin, Ijexá, Abeokutá (egbás), Lagos, Ketu e Ibadan e Ifé, siendo que los provenientes de la región central de la iorubalândia (Oyó, Ilorin, Ijexá) eran casi todos malês o musulmanes”. En realidad, los términos banto y sudanés engloban diferentes naciones africanas, siendo que los primeros sostienen las actividades agrícola y minera y los segundos – haciendo parte de ellos, los nagôs-iorubás – ejercieron actividades urbanas, acompañando momentos históricos distintos del tráfico. Muchas informaciones de estas diferentes linajes africanas, cuya memoria se intentó borrar, reaparecen en letras de músicas de capoeira, candomblé y otros rituales afro” (PRANDI, 2000, p. 56).

trabajo en aula de clase, involucrando la danza *breaking* – una de las expresiones estéticas del movimiento hip-hop – y la experimentación musical con instrumentos de percusión afro-brasileños. La colaboración con la profesora de portugués, que conocía muy bien los ritmos de matriz africana, fue fundamental para la construcción de un saber afrocentrado. Por lo tanto, culturalmente relevante para los alumnos. El tambor asumió un papel verdaderamente catalizador de las experiencias de resignificación de la ancestralidad africana de los alumnos. Despertó una suerte de afromemória que, al mismo tiempo, se puede reinventar por medio de la danza *breaking* y de las bases de funk recreadas con instrumentos de percusión.

Queremos decir con ello que hace parte de esta construcción, repensar la enseñanza y la educación de un modo general, como un proceso de descolonización de mentes y cuerpos. Es necesario, incluso, rever las reglas institucionales y el propio ritual y cultura escolar con base en las culturas y saberes populares que han sido banidos de la escuela. Dar énfasis a las culturas jóvenes urbanas es una forma de contribuir para la construcción de un currículo capaz de dialogar más directamente con las necesidades subjetivas y de formación intelectual de la juventud periférica.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

AMARAL, M. *et al.* **Culturas juvenis X cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação?**. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa “Melhoria do Ensino Público”, FAPESP, São Paulo, 2006.

AMARAL, M. *et al.* **Rappers, os novos mensageiros urbanos da diáspora afro-brasileira na periferia de São Paulo: a contestação estético-musical que emancipa e educa**. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de “Políticas Públicas”, FAPESP, São Paulo, 2010.

AMARAL, M. *et al.* **O ancestral e o contemporâneo nas escolas públicas brasileiras: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas urbanas negadas**. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de “Políticas Públicas”, FAPESP, São Paulo, 2015.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. *In*: BENJAMIN, W. *et al.* **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 3-28. (Os Pensadores, 63).

BERKENBROCK, V. J. **A experiência dos orixás: um estudo sobre a experiência religiosa do candomblé**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BÉTHUNE, C. **Le rap: une esthétique hors la loi**. Paris: Autrement, 2003.

CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARRINGTON, J. F. **Talking drums of Africa**. New York: Negro Universities Press, 1969.

DIAS, P. Comunidades do tambor. *In*: VVVA. **Textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2004. n. 11.

DIAS, C. C. **Por uma pedagogia hip-hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2018.

FARIAS, J. B. **Cidades negras: africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2006.

GATTI, L. **Constelações: crítica e verdade em Benjamin e Adorno**. São Paulo: Loyola, 2009. 355 p. (Coleção Filosofia, 76).

GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: UCAM - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

HERRMANN, F. **Andaimos do real: o método da psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

JESUS, R. E. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698167901>. Acesso em: 26 jun. 2018.

LODUCA, M. T. **Música negra na escola: um estudo sobre a ressonância dos tambores nas relações intersubjetivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, universidade de São Paulo, SP, 2018.

MBEMBE, J. A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

MONTEIRO, M. Aspectos da música no Brasil na primeira metade do século XIX. *In*: MORAES, J. G. V.; SALIBA, E. T. (Org.). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010, p. 79-118.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global / Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, K. Prefácio. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-11.

OSUMARE, H. **The africanist aesthetic in global hip-hop: power moves**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro, etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, 2000.

REIS, J. J. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês em 1835**. Ed. rev. ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 415 p.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boi tempo, 126 p. 2017.

SCHAFFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1997.

SCHAFFER, R. M. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SMITH, W. E. O hip hop e suas conexões com a diáspora africana. *In*: Autor; Carril, L. **O hip hop e as diásporas africanas na modernidade - uma discussão contemporânea sobre cultura e educação**. São Paulo: Alameda-FAPESP, 2015, p.93-105.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos da reexistência: poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Cómo citar este artículo:

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira.; DIAS, Cristiane Correia.; LODUCA, Maria Teresa. Culturas urbanas e resistência da juventude negra: ressonâncias do tambor nas escolas da periferia de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1081-1099, jul./set., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.11996

Fecha de Remisión: 17/12/18

Revisiones requeridas: 20/01/19

Aceptado en: 30/03/19

Publicado en: 10/05/19