

Marianna F. M. Monteiro*

Batuque no Campus

Pedagogia e espiritualidade

Batuque en el Campus

Pedagogía y espiritualidad

RESUMO

Este artigo pretende refletir sobre o espaço das expressões afrodiaspóricas no ensino das Artes Cênicas. A reflexão se dá em torno de dois momentos no percurso de uma pesquisa sobre cultura tradicional brasileira. Estas experiências, em seus contextos e consequências, põem em pauta as possibilidades e as dificuldades enfrentadas por epistemologias e pedagogias decoloniais na universidade.

Palavras chave: culturas populares; pedagogia decolonial; batuque; terreiro

RESUMEN

Este artículo pretende reflexionar sobre el espacio de las expresiones afrodiaspóricas en la enseñanza de las Artes Escénicas. La reflexión se desarrolla en torno a dos momentos en el curso de una investigación sobre la cultura tradicional brasileña. Estas experiencias, en sus contextos y consecuencias, resaltan las posibilidades y dificultades que enfrentan las epistemologías y pedagogías decoloniales en la universidad.

Palabras clave: culturas populares; pedagogía decolonial; batuque; terreiro

Batuque no Campus: pedagogia e espiritualidade

“Ah! Você faz parte daqueles barulhentos que estão sempre a atrapalhar nossas aulas e ensaios?” O comentário me marcou e gerou muitas reflexões a respeito da natureza dos cursos de arte nas universidades brasileiras.

Durante um simpósio na Universidade de Campinas, em meio a conversas com um grupo de professores, ouvíamos ao longe o som de uma batucada. Perguntei aos colegas, professores de teatro e dança, do que se tratava. “São grupos de alunos reunidos para tocar instrumentos de percussão aqui no campus; incomodam as aulas”, retrucaram aborrecidos. Imaginei a situação: uma aula de práticas somáticas silenciosa, voltada à consciência corporal, às propriocepções... a batucada ao fundo... No mínimo não era a trilha sonora habitual para esse tipo de prática. Aquele batuque, no entanto, me encantava, aludia a um campo de experiências para mim especialmente caro: sambadas, rodas de Jongo, Capoeira, carnaval, giras de Candomblé e Umbanda.

Lembrei-me também de um episódio similar ocorrido no início da minha pesquisa sobre as culturas populares brasileiras, quando passei a integrar um grupo de pesquisa e prática artística que também se reunia no campus de uma Universidade e que tinha como foco as tradições afro-brasileiras. Na ocasião, um professor de Artes Cênicas se referiu aos integrantes do grupo como os *barulhentos*, que incomodavam o desenrolar das atividades de ensino com suas batucadas. Que aulas e ensaios seriam esses? Montagens de peças de Shakespeare, de Brecht, de Nelson Rodrigues? Preparações corporais a partir de Rudolph Laban, Eutonia etc? Isso tudo eu conhecia, mas o que me parecia surpreendente era o total desinteresse por outros saberes e outros fazeres não euro-centrados, mesmo

quando aconteciam ao alcance dos olhos e dos ouvidos. Não interessavam os sentidos daquelas atividades, para além do *inconveniente* ruído dos tambores.

Na ocasião, mencionei minha participação naquele grupo, chamei a atenção para a importância e o caráter inovador da pesquisa que ali ocorria. Buscava, em vão, despertar o interesse do professor. Foi significativa a reação: “ah, você também faz parte daqueles que estão sempre a atrapalhar nossas aulas e ensaios?”. Não havia interesse algum em conhecer o que pesquisávamos, de que forma se fazia a transmissão do saber, qual a natureza desses saberes. Entravam em ação estigmas racistas associados às batucadas: marginalidade, alcoolismo, banditismo, enfim, a persistência da velha ideia da anomia do negro e de sua cultura no contexto da hegemonia branca.

As batucadas são sempre compreendidas como uma espécie de balbúrdia, apesar de sua centralidade nas manifestações culturais africanas e afrodiáspóricas. A questão do pulso, do ritmo, da percussão, daquilo que é base e fundamento nas tradições africanas, daquilo que os *ambundos* chamam de *ngoma* para designar os tambores, mas também a roda e a comunidadeⁱ, é sempre o eixo desse conflito e o alvo dos ataques. A cultura euro-centrada tem muita dificuldade com a batucada. É provável que o racismo estrutural da sociedade brasileira pressinta a potência dos tambores enquanto arma fundamental na resistência da população negra contra a opressão.

Minha convicção é que os batuques importam e têm interesse para as lutas antirracistas e para as pesquisas acadêmicas de Música, de Artes Cênicas, de Pedagogia, de Filosofia, ainda que sejam objeto de rejeições reiteradas no interior de epistemicídios sempre renovados que convertem

alteridades em valores subjugados e deslegitimados. Passo a relatar minha experiência nesse grupo que se reunia para tocar, cantar e dançar no campus de uma universidade.

O Grupo Cachuera!

O *Grupo Cachuera!* dedicava-se a pesquisar expressões populares de música, dança, canto e poesia em diversas regiões do país. Visitava diferentes comunidades ou cidades por ocasião de suas festas principais. De volta à metrópole, reunia-se em área externa do Campus em torno de uma fogueira, onde eram aquecidos tambores próprios das tradições com as quais havia entrado em contato, que revelavam universos desconhecidos de musicalidades, danças e teatralidades. A maioria dos gêneros artísticos praticados nessas comunidades envolvia o batucar, o dançar, o cantar (FUKIAU *apud* LIGIÉRO, 2011) e se utilizavam de instrumentos artesanais. Algumas dessas práticas percussivas se faziam em tambores com estrutura de tronco escavado, encourados com peles de bicho, que eram fixadas por pregos. Nesse caso, a afinação dos instrumentos era feita com o calor, pela dilatação das madeiras em uma fogueira. Era o caso dos instrumentos do Jongo, do Batuque de Umbigada, do Candombe e de muitas outras tradições que íamos aos poucos conhecendo.

Afinar os tambores ao calor do fogo passou a ser uma prática nossa também. Encontrávamo-nos regularmente para *praticar* as tradições que íamos conhecendo em visitas às festas populares. Cantávamos, dançávamos, batucávamos, performando no corpo a experiência intensa dessas visitas. O tambor e a fogueira eram elementos simbólicos e espirituais relevantes. A dupla tambor-fogueira é dispositivo de ativação da ancestralidade e do *ubuntu*ⁱⁱ. Cada tradição, cada comunidade, agencia uma

parelha de tambores que “bebem” cachaça, que são saudados enquanto ancestrais, para os quais se pede licença e se dança em reverência: saravá *Tambú*, saravá *Candongueiro*, saravá *Quinjengue*, saravá *Santana*, *Santaninha* e *Jeremias*; saravá *Angoma Puíta*. São mistérios, são fundamentos de tradições vivas nas comunidades que, sob apadrinhamento delas, também emergiam nesse terreiro universitário.

Viagens foram realizadas regularmente ao longo de anos. Um calendário festivo desenhava um circuito de eventos: a festa de São Benedito (Aparecida do Norte-SP), a festa de Nossa Sra. do Rosário dos Arturos (Contagem-MG) e da comunidade de Justinópolis (Ribeirão das Neves-MG), os três dias de festa, no período junino, do Jongo do Tamandaré (Guaratinguetá-SP), os Batuques de Umbigada (Tietê, Capivari e Piracicaba-SP), nas festas de São Benedito, no 13 de Maio e muitas outras datas. Visitar as comunidades, comer, beber, dançar tudo isso multiplicava nossas conexões com os grupos de tradição e com outros pesquisadores que encontrávamos nessas viagens.

No *Grupo Cachuera!* havia uma sistemática de trabalho que tinha como eixo essa visita às comunidades, o que chamávamos de *viagens de campo*, num conceito emprestado da Antropologia. Envolviam registro intensivo em vídeo e áudio, das expressões populares de música, dança, canto e percussão, no contexto mais amplo da religiosidade e da sociabilidade. Esse material era estudado e depois recriado no espaço da nossa fogueira, da nossa roda. Cantávamos pontos de Jongo, modas de Batuque, saíamos em cortejo como uma guarda de Congo, dançávamos Jongo e Batuque, saudávamos nossos tambores, descobríamos a sincopa no corpo e na voz... Principalmente, reforçávamos o estar junto e conectados com algo maior, uma ancestralidade acessada por intermédio e permissão

das comunidades visitadas, nossas mestras. Compreendíamos o nosso lugar no mundo como comunidade que pratica e conquista através dessa prática a possibilidade de viver em grupo.

As tradições banto pesquisadas não poderiam ser compreendidas sem essa vivência de grupo. "É preciso um conjunto de improvisadores para que haja um Partido Alto"ⁱⁱⁱⁱ, ouvi certa vez, afirmar um sambista carioca. Há um mínimo de participantes necessários para uma roda, para um cortejo. Mas, de fato, não se trata apenas de uma funcionalidade nas expressões praticadas, já que a importância do coletivo extrapola o âmbito estético para conectar-se a uma visão de mundo onde a ação individual está sempre referenciada por suas conexões com a comunidade. Assume, para além da dimensão estética, uma dimensão ética.

No terreiro do *Grupo Cachuera!* testavam-se os tambores que passaram a ser construídos pelo próprio grupo, testava-se a capacidade do grupo de compreender e reproduzir as danças que havia visto e dançado nas viagens. Quem não tinha ido, aprendia com quem tinha ido. Reproduziam-se tradições afrobrasileiras sobretudo da região sudeste do Brasil: São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro. De volta, eram os gêneros praticados nessas regiões que constituíam nosso repertório. Iniciávamos junto à fogueira e de lá saíam cortejos dançantes ou formava-se a roda onde experimentávamos aqueles comportamentos, aquele jeito de corpo, a sincopa no passo, nos toques e nos cantos. As comunidades mais visitadas eram as que serviam de referência para as recriações.

Cada comunidade nos revelava uma riqueza cultural que extrapolava o plano meramente artístico e compartilhava conosco uma experiência complexa onde imbricavam-se memórias, vivências, afetos, fruição estética, devoção religiosa, espiritualidade e filosofia. A percepção da densidade e

complexidade dessas práticas nos levou a repensar nossa forma de recortar os fenômenos artísticos: a dança, a música, a poesia, praticadas nessas comunidades não são propriamente “linguagens artísticas” no sentido dado a esse conceito pela estética ocidental. Tornava-se, igualmente, difícil pensar a fruição e a criação artística como instâncias separadas; impossível imaginar o mero entretenimento separado da religiosidade ou do ritual; o lazer em oposição ao trabalho; o espetáculo separado do ritual.

Se o interesse que unia o grupo era inicialmente musical, dancístico, da experiência com as comunidades emergia algo muito mais amplo. Para além do aprimoramento artístico, delineavam-se questões éticas, política e epistemológicas. Esse universo apontava para uma interconexão profunda entre vida e arte, revelava formas de transmissão oral específicas, unia intrinsecamente música, dança e verso cantado, recolocando a questão das especificidades dessas linguagens. A nova partilha entre linguagens artísticas desencadeava o questionamento da noção de autonomia da arte e nos fazia repensá-la.

A relação entre vida e arte, o lugar social desta, a relação entre ritual e entretenimento, o papel do público, a relação palco e plateia, também são temas candentes da teoria teatral no século XX, nas reflexões de Artaud, Brecht, Schechner, Boal, Ze Celso e muitos outros. Sobre as formas de transmissão, questões como a do treinamento e do cuidado de si, presentes nas pedagogias teatrais de Stanislavski, Grotowski, Eugênio Barba e outros, são temas sobre os quais as culturas populares têm muito a dizer. Sem poder desenvolver essa reflexão no escopo deste artigo, convém, todavia, pontuar a existência de conexões interessantes entre esses universos.

O *Grupo Cachuera!* havia se formado no interior de uma atividade de extensão: o coral da universidade. Dentro do coral constituía-se um subgrupo

voltado para o ensino e aprendizagem de percussões afrobrasileiras. Mas não interessou ao coral o aprofundamento dessa pesquisa e a elaboração desse ensino de tradições negras. Com a interrupção, o grupo de alunos resolveu continuar, já sem nenhum elo institucional com a universidade. Pessoas de proveniências sociais variadas continuaram a se reunir e buscar conhecer tradições invisibilizadas nos cursos de artes, na mídia e na indústria cultural.

Aberto a participação de qualquer pessoa, o grupo incorporava jovens de classe média, muitas vezes alunos da universidade, mas também moradores das periferias da cidade. A prática ao ar livre, aberta a qualquer interessado, atraía estudantes, artistas populares e eruditos, pesquisadores de cultura afrobrasileira, povo preto em busca de sua cultura ancestral^{IV}. Aos poucos formou-se um grupo bastante heterogêneo em termos de classe social, de raça e procedência. Naquela fogueira, nas rodas e cortejos que se formavam, conviviam brancos e negros numa situação de aprendizagem, pesquisa e criação.

No território da universidade, círculo importante da branquitude, o negro ocupa lugares sociais considerados subalternos. Esse *apartheid* que é a marca do racismo e da desigualdade na sociedade brasileira está totalmente naturalizado e o ambiente da universidade está longe de ser uma exceção. Mas ali, naquele grupo, naquela fogueira, um novo contexto se apresentava devido a estarmos transitando um espaço liminar da universidade (e da cultura), sem qualquer vínculo com departamentos ou unidades de ensino. Não estávamos nem mesmo participando de alguma atividade de extensão, que tradicionalmente é caracterizada como expansão dos saberes gerados na universidade para a sociedade. No caso, vivíamos a experiência oposta: a sociedade por meio das comunidades congadeiras, jongueiras, batuqueiras é que nos ensinavam. Aquele grupo de pessoas tão heterogêneo configurava

um *comum* dentro da universidade, instaurador de um *espaço* nômade (DELEUZE, 1997) ainda não capturado pela instituição, ao contrário, escorregadio por entre as estrias do que até então havia sido a malha das nossas diferentes sociabilidades, atravessadas por conflitos de raça e classe.

Passei mais de cinco anos frequentando semanalmente esse grupo, que se reunia sob uma árvore ao pé de uma fogueira sempre reativada. A cada novo encontro, comentávamos nossas viagens de campo e cultivávamos nossos laços religiosos, artísticos e de amizade com as comunidades. O que aprendíamos com os mestres populares era a base do que praticávamos na roda, tratava-se de um ensino que mobilizava saberes ausentes das salas de aula. Essa forma de transmitir e gerar conhecimento subvertia a forma conhecida do ensino formal, na qual o sujeito do saber é o aluno individualizado inserido em processos serializados e disciplinarizados.

A revelação foi a descoberta de tradições de grande envergadura que estavam totalmente invisibilizadas por uma cultura hegemônica. Podia-se ser um especialista em música, em dança, sem nunca ter entrado em contato com tais práticas artísticas, cuja presença marcante na vida das classes populares e sobretudo dos pretos no Brasil é negada e ignorada. Era com um misto de horror e surpresa que percebemos o quanto todo um campo de saberes e práticas sofria sistemáticos processos de apagamento. Todo um universo encoberto até então revelava-se e denunciava o que Boaventura Sousa Santos cunhou como um desperdício de experiência (2002).

Estou certa de que uma vivência longa e contínua de contato e experimentação com as práticas das comunidades que produzem a cultura brasileira tradicional, seja através dessas visitas às comunidades detentoras desses saberes, seja, no segundo momento, através de um laboratório com um grupo de artista e estudantes, constituiu um passo fundamental no meu

desenvolvimento artístico-pedagógico, cuja novidade enriqueceu permanentemente minha forma de pesquisar e ensinar Artes Cênicas.

Neste ensaio, inicio um balanço desse legado e de seus efeitos nas práticas pedagógicas que se configuraram a partir dele. Rememoro os processos artístico que transcorreram em meio aos batuques que realizávamos no campus da universidade e percebo-os como processos pedagógicos e artísticos desencadeados no interior de gêneros de música-dança-verso-narrativa-percussão, quase sempre distantes das formas usuais de estudar teatro, dança ou música nas universidades, nas academias, nas escolas técnicas. Uma parte desse ensaio, portanto, se debruça sobre a tarefa de pensar uma pedagogia inspirada nessas práticas populares, uma pedagogia do terreiro, do encanto, da encruzilhada, da roda (RUFINO; SIMAS, 2019).

Cultura popular e academia

O conhecimento adquirido no *Grupo Cachuera!* alimentou minha pesquisa que, embora direcionada à vida acadêmica, encontrou nessa experiência um lastro vivencial que fez a diferença. A sabedoria prática adquirida, a capacidade de cantar, dançar, versejar, a experiência da festa e do rito no corpo, a percepção de múltiplas temporalidades concomitantes, só indiretamente serviram à escrita científica, sem chegar a configurar uma ruptura com os modos habituais da criação acadêmica. Foi, entretanto, no momento da transformação da pesquisa em ensino que a experiência mostrou sua fecundidade ao converter-se em instrumento de inovação pedagógica.

Em 2007, assumo aulas no curso de Artes Cênicas e logo passo a ministrar a disciplina *Cultura Popular*, que a seguir muda seu nome para

Laboratório das Expressões Culturais do Brasil. O lugar das teatralidades populares brasileiras nos cursos de Artes Cênicas, em geral, é circunscrito, desintegrado das outras disciplinas do curso. *Folclore, Cultura Popular, Laboratório das Expressões Culturais do Brasil*, muda o nome, mas o sentido permanece o mesmo: às práticas populares reserva-se um nicho isolado, condenado ao imobilismo, sem relação alguma com a vida ou com o desenvolvimento contemporâneo do ensino da arte. No currículo das licenciaturas e dos bacharelados em arte, com uma ou outra denominação, permanecem num espaço marginal, reduzido a um semestre ou dois dos cursos. Funcionam no desenho dos currículos como uma concessão às questões ligadas à nacionalidade, para que algo da cultura não europeia possa penetrar na formação do futuro artista ou arte educador.

Aparecem também em projetos pedagógicos de cursos que querem pensar seu currículo a partir de bases descolonizadas. O encontro com a cultura do *povo* constitui uma busca recorrente na experiência latino-americana das elites. O ensino do Folclore, assim como o ensino da História do Teatro e da Dança brasileiros, são campos de saber sempre tensionados pelo desafio de construir paradigmas locais, evitando adaptações apressadas de abordagens estrangeiras. Trazem para dentro do ensino das artes tensões e contradições que variam a depender das conjunturas histórico-sociais e do alinhamento político dos educadores.

Essa insistência na cultura popular marca os primórdios das políticas públicas para a cultura e educação, integradas a ideologias nacionalistas e/ou modernistas. Hoje, uma nova conjuntura político-ideológica nos distancia desse nacionalismo. Modifica-se a maneira de pesquisar, surgem propostas pedagógicas que buscam afastar-se dos princípios iluministas universalizantes e ocultadores dos processos de racialização em todos os

planos da vida social e psíquica das sociedades modernas. Hoje, o lugar dos estudos das culturas populares, seja qual for a definição desse conceito, modificou-se radicalmente. Tornaram-se estudos insurgentes: não se trata mais ou apenas de Brasil, mas de culturas afrodiáspóricas, ameríndias, afroameríndias. Configura-se uma abordagem em ruptura epistêmica com padrões europeus.

Minha prática docente não é exceção. A experiência, no quadro dessa nova conjuntura histórico-cultural, delineou, no plano teórico, a compreensão de que as chamadas tradições populares, o universo que em outros tempo havia sido o dos estudos folclóricos, estava profundamente vinculado à modernidade, à expansão ibérica, à colonização e que, longe de assimilar resquícios de civilizações arcaicas, estava estreitamente ligado a mecanismos de modernização, globalização e racialização. A conjuntura, caracterizada pela ascensão das lutas antirracistas, exige o reconhecimento de que a cultura popular brasileira tem cor. O ensino de cultura popular tradicional brasileira na universidade caminha cada vez mais integrado à luta antirracista e enfrenta o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) motor da produção e reprodução de um saber acadêmico profundamente colonizado.

Retomei nas atividades docentes muitas das práticas vividas no *Grupo Cachuera!*. Destaco alguns princípios gestados durante a experiência do grupo que passaram a orientar a ação pedagógica: não separar a teoria da prática; trazer para as aulas o cantar, o dançar e o batucar, motrizes das principais expressões culturais populares. Evitar, portanto, que saberes múltiplos, sejam fragmentados em saberes musicais, cênicos, dancísticos, plásticos e visuais. Incluir no processo de ensino as viagens de campo e o contato com a realidade dos produtores de cultura popular e suas festas, de

forma a vivenciar o sentido dessas práticas em suas comunidades de origem e integrar a pesquisa artística aos estudos antropológicos e historiográficos.

Em alguns desses aspectos tínhamos a nosso favor as incursões do chamado teatro performativo ou pós-dramático que rompia com essas mesmas especializações e questionava também, embora de forma diferente, a separação entre arte e vida, entre representação e presença, entre palco e plateia. A abertura para outras concepções de espaço cênico também estava em pauta no interior do próprio campo hegemônico, favorecendo aproximações com os procedimentos e recursos correntes nas manifestações populares, que sempre fizeram das ruas e dos espaços públicos palco de suas expressões. Vislumbrávamos, portanto, pontos de contato e possibilidades de tradução a partir desses territórios comuns.

No percurso das aulas, processos de valorização de saberes até então minimizados ocorriam. Experiências com as práticas populares presentes na vida de cada aluno vinham à tona e convertiam-se em capital simbólico compartilhável. Apareceram alunos vinculados às culturas afro que jamais pensaram em trazer seus saberes para o curso; sem falar nos alunos pretos que se interessavam pelo legado deixado por seus ancestrais. Novas potências se intensificavam em direção a uma universidade socialmente referenciada a partir de outras formas de se compreender a história, o progresso, a modernidade, a relação entre cena e ritual.

Essa abordagem implicou, todavia, numa série de contradições e problemas que iam desde a dificuldade de estabelecer um intercâmbio regular com os mestres populares, no sentido de encontrar meios de remunerá-los para que pudessem vir ensinar e compartilhar seus saberes; até a impossibilidade de organizar viagens de campo subsidiadas. Nesse momento, ficava evidente o sentido estruturalmente elitista da universidade,

sua rejeição sutil aos saberes de fora do seu campo, sua resistência em reconhecer os mestres como legítimos professores. À dificuldade de propiciar um real intercâmbio com os mestres populares, se somava a indiferença e o desconhecimento do universo cultural popular no ambiente universitário. Disciplinarização, desconexão com a sociedade, homogeneidade geracional, são outros tantos impedimentos à emergência de práticas descentradas e plurais.

Docência como prática de terreiro

A questão do espaço cênico é central e está sempre correlacionada às estéticas da cena, seja da dança ou do teatro. Não se pode compreender o drama burguês fora do palco italiano, nem as propostas grotowskianas sem levar em conta o abandono desse tipo de palco. Como pensar a dança contemporânea ignorando as experimentações que se voltam para a exploração da rua ou de outros espaços não convencionais? O espaço cênico define sempre uma poética em sua dimensão relacional, configura formas específicas de recepção e de relação com o público. O trabalho com a cultura popular nos cursos de Artes Cênicas, à medida que se aprofundava, acabava inevitavelmente por questionar os espaços teatrais.

Nas práticas de cultura popular, a rua, a igreja, o terreiro (seja ele um centro religioso ou apenas um quintal), bem como suas derivações, configuram apropriações espaciais recorrentes que nos levam a refletir sobre quais os espaços mais adequados ao desenvolvimento desses saberes dentro da universidade. Nas dependências dos cursos de Artes Cênicas, é imprescindível que faça parte de suas instalações um teatro e também espaços específicos para atividades de treinamento, pesquisa e criação, como salas de danças, de ensaio, camarins etc. Na universidade em que

leciono, existem dois teatros relativamente bem equipados, um deles com um palco italiano e o outro com uma configuração flexível, que permite sua conversão ora em arena, ora em semi-arena, ou mesmo em outras disposições espaciais mais disruptivas. Além destes dois teatros, há também um circo de lona, equipado de forma a permitir o treinamento circense em suas diferentes modalidades. Com trapézios e muitos outros recursos, ocupa um trecho do terreno que circunda o Instituto de Arte.

A disciplina *Laboratório das Expressões Culturais do Brasil*, enquanto campo de experimentação de outras vertentes de expressão, não está contemplada por nenhum dos espaços cênicos acima mencionados. O trabalho com as performances culturais populares brasileiras também exige espaços específicos para que possa construir saberes que, outrossim, ficariam inviabilizados.

Certo dia, ao fim de uma bela tarde de verão, dirigindo-me ao estacionamento da universidade, meu olhar foi atraído para um espaço vazio, coberto por uma relva fina, que se estendia até uma árvore frondosa bem em frente ao *Circo da Barra*, assim chamado em homenagem ao bairro da Barra Funda. Por que não desenvolver as práticas de canto, dança e percussão, ao ar livre? Não seria a vocação daquele espaço a de ser um terreiro? Fui para casa cantarolando toadas maranhenses de Bumba meu Boi: “Dona da casa seu terreiro alumiu/ viva o terreiro em que meu boi chegou/ É pra reunir vamos guarnecer/ essa é a ordem que São João mandou”^v. Um dos espaços de apresentação dessa dança dramática maranhense é o terreiro. O que vem a ser exatamente? O dicionário traz:

Espaço de terra, plano e amplo, numa povoação ou contíguo a uma casa; adro; largo; terraço. Espaço ao ar livre onde se realizam determinadas celebrações populares (festas, bailes,

etc.) Adro da Igreja. Brasil: local onde se realizam sessões de candomblé, umbanda e outros rituais afrobrasileiros.^{vi}

A disciplina *Laboratório das Expressões Culturais do Brasil* não teria necessidade também de um terreiro? Por que não começar a dar algumas aulas ao ar livre, na área externa do campus? A experiência no *Grupo Cachuera!*, ainda ecoava na forma de conduzir as atividades pedagógicas, inclusive buscando um espaço onde se pudesse acender uma fogueira. Seria muito diferente cantar, dançar e batucar em espaço aberto, à vista dos que passavam. A corporalidade, o uso da voz, também modificar-se-iam. Pensar o espaço de um terreiro como importante para a experimentação num curso de Artes Cênicas surgiu como um salutar desafio, quase uma provocação. Foi assim que, no ano de 2016, em conjunto com alunos, inauguramos o *Terreiro Fundo da Barra* bem em frente ao *Circo da Barra*. Um arco de tradições populares e ancestralidades emergiu unindo um circo e um terreiro, em pleno campus universitário.

Um terreiro na universidade serve para receber no espaço do ensino superior a contribuição das tradições culturais afrodiaspóricas^{vii}, trazendo grupos populares, difundindo e experimentando seus saberes, sabores e fazeres: danças, músicas, festas e rituais. Queríamos aprender com os terreiros das culturas afrobrasileiras que não separam danças, cantos e percussão, sempre organicamente inter-relacionados; onde não há palco, nem plateia, que é espaço aberto à chegada de qualquer um, ainda que marcado pelo mastro votivo, ritualmente levantado e enfeitado. Espaço onde versos improvisados trazem a experiência viva dos participantes, cujas danças respeitam idades e característica de cada um, a partir da inscrição singular da experiência de vida nos corpos.

Quando propus ao primeiro grupo de alunos esse tema, elegi, por assim dizer, o termo terreiro como categoria de conceito a ser investigado. Apesar do vínculo imediato com o rito religioso da umbanda ou do candomblé, a polissemia do termo apontava outras possibilidades, outros sentidos. Aos poucos uma proposta de pesquisa ia surgindo em torno de experiências que pudessem ser organizadas com vistas a aclarar teoricamente e na prática do rito e da expressão artística o que poderíamos compreender com um terreiro. Fomos percebendo que a questão do terreiro não era exatamente de religiosidade, mas de sacralidade.

Muniz Sodré ressalta a dimensão espacial do terreiro de candomblé como um espaço sagrado, espaço eminentemente qualitativo, não euclidiano. Na expressão feliz do autor, o terreiro de candomblé é uma “geografia dos mitos”. Nesse espaço, o patrimônio simbólico torna-se território e dá contorno à ação dos sujeitos. Os africanos vindos para as Américas, desprovidos de territórios físicos, reterritorializaram-se na diáspora por meio de um patrimônio simbólico consubstanciado em saberes vinculados ao culto de muitos deuses, às festas, às dramatizações dançadas e a certas formas musicais. Os terreiros foram a base física dessa patrimonialização (SODRÉ, 2019). São territórios de devires múltiplo que propiciam processos de subjetivação libertários.

O terreiro é o local da reinvenção, da encruzilhada, da multiplicidade de saberes, em negociação, disputa e hibridização. É território de imanência no plano material e espiritual, em constante devir, múltiplo e vivo. Sem ortodoxias, o “terreiro” é o lugar da “gira”^{viii}, dos múltiplos caminhos, das encruzilhadas agenciadas pela esquiva e pela ginga (RUFINO, 2019). Também é o espaço do compartilhamento da comida; onde se acende fogueira, onde impera uma disciplina da ordem da tradição e da

ancestralidade, onde o céu, a lua e as estrelas se fazem onipresentes. Espaço da oralitura, nele se experimentam, em tempo espiralar, modos de relação entre pessoas, coisas e entidades (MARTINS, 2003, 2002). Para além da expressão estética, exige materiais específicos e inabituais nos fazeres universitários. Desafia horários de aula e formas de estruturação das turmas. Faz novas opções em termos de recursos humanos e indica caminhos para uma outra inserção da universidade no mundo. Um terreiro no campus, em função de sua abertura, também gera receio: qualquer pessoa estranha poderia entrar no campus, sem necessariamente estar autorizada. É exigido, nesse caso, que o professor se responsabilize por qualquer ocorrência: consumo excessivo de álcool ou drogas, acidentes com fogo etc. O terreiro universitário, na melhor das hipóteses, tende a ser estigmatizado como uma excentricidade.

A Festa

Um dos aspectos importantes do terreiro é ser o espaço da festa. Nela, a cultura popular se ritualiza e a resistência à opressão revela-se política num sentido muito específico: o do reencantamento, no qual músicas e danças integram totalidades numinosas. Cantos de louvação, de agradecimento de mesa, de pedido de licença, de levantamento de mastro, só fazem sentido se levadas em conta suas funções rituais. O fluxo do ritual é uma parte essencial das expressões de cultura popular que fragmentadas perdem sentido e potência.

O trabalho com a cultura popular da forma como foi sendo proposto no *Terreiro Fundo da Barra* tinha uma relação direta com a realização de festas. A própria inauguração desse espaço, ao fim do segundo semestre letivo de 2016, se deu por meio de um ritual festivo. Os alunos, naquele ano,

quiseram ser avaliados por essa realização. Organizaram-se para trabalhar aspectos fundamentais desse tipo de ritual.

Dividimos a classe em grupos: o grupo do mastro, o grupo da comensalidade, o grupo das danças, cantos e músicas, o grupo da reflexão histórica e etnográfica, o grupo da preparação do espaço e, finalmente, o grupo que editaria os textos e relatos produzidos coletivamente durante o processo. Os grupos que trabalharam com a música, a dança e o canto, assim como os que se voltaram para a história e descrição das tradições, tinham tarefas que não fugiam tanto do habitual nas práticas universitárias canônicas. Já os que prepararam a comida, o espaço e o mastro, aventuravam-se em searas que não eram tão comuns em suas experiências.

O grupo da comensalidade decidiu que prepararia uma canja a ser servida durante a festa. Como fazer essa canja no ambiente da universidade? Como angariar os fundos para comprar ingredientes em grande quantidade? Eram questões que nos levavam ao cerne dos processos comunitários. A economia festiva surgia fora dos cálculos capitalistas de custo e benefício. O preparo do espaço, envolvia aspectos telúricos e plásticos como a construção da fogueira e a decoração de um espaço externo, inclusive o preparo de uma zona para as danças, de forma a evitar que a poeira levantada pelos passos entrasse nos olhos dos participantes. O grupo encarregado da confecção do mastro precisava decidir qual seria o tema do mastro, o que nas tradições populares tem a ver com a finalidade da festa. Como isso poderia ser expresso no nosso caso?

O Mastro

A construção do mastro suscitou questões desafiadoras no plano material e simbólico. A primeira dificuldade dizia respeito ao caráter laico do

ensino universitário, já que todos os mastros das festas populares eram devocionais, representavam algum santo. O levantamento do mastro enquanto momento inicial de um ritual festivo, abre o tempo encantado da festa e seu derrubamento o encerra. Como isso se daria num contexto laico? A questão do tempo encantado parecia fundamental, já que sem ele nossa festa e tudo que ocorresse dentro dela se afastaria demais dos saberes e fazeres que insistíamos em incorporar. Debatíamos-nos entre ideais iluministas e outros paradigmas que nos interessava vivenciar. Como evitar, contudo, os simulacros de uma religiosidade postiça? Optamos por desenhar na bandeira do mastro um cacho de banana e enfeitar o tronco com folhas de bananeira. O tema parecia bem escolhido pela beleza da planta e por corresponder a importância da bananeira nos mitos da tradição jogueira que havíamos estudados em textos etnográficos. Além disso, estaríamos homenageando o *Largo da Banana*, centro de efervescência da população negra paulistana até meados do século XX, coração do samba na cidade. Havíamos encontrado uma saída culturalista que nos desviava de uma religiosidade difícil de assumir e lidar no ambiente da Universidade.

Na véspera da festa, eu, que de alguma forma liderava e coordenava o processo, tive um sonho no qual antevi uma imensa roda de Jongo, tal qual de fato se configurou durante a festa no dia seguinte. Mas havia, no sonho, uma segunda roda que abraçava a roda do Jongo e nela estavam os pretos velhos, do *Largo da Banana*, antigos jogueiros, batuqueiros, sambistas. Tinham vindo ver como naquele território cultural que havia sido deles, se instalara um campus universitário que começava a praticar saberes que lhes pertenciam. Esse sonho, que compartilhei com alguns alunos, parecia representar o retorno do sublimado, uma forte espiritualidade insistia em marcar presença para além da postura laica assumida por nós. Na forma de

um sonho, a ética da troca justa, cobrava o reconhecimento da ancestralidade de nossas práticas.

Não sei como equacionar a intensidade dessa experiência no plano de um ensaio acadêmico, no entanto, não poderia deixar de mencionar esse sonho já que no percurso de realização da festa foram muitos os momentos de espiritualidade que ultrapassaram a relação tradicional de ensino e aprendizagem e nos colocaram em situação de comunhão e encantamento. Os convidados também sentiram que a festa era especial na medida que trazia outras energias e sentidos para além da noção corrente do entretenimento ou do ensino.

A festa, a percussão, a fogueira, a comida, o mastro, o canto responsorial, a dança, a roda, o cortejo, as *carreiras* versejadas, os rojões, as velas, a pinga, o vestuário, as decorações, os estandartes, as máscaras, os bonecos, são elementos que se articulam na experiência de praticar “terreiros”, entendida como uma ciência encantada. Não se trata de abordá-los tecnicamente, pois seu emprego depende de outras licenças para além da instrumental. Quando saudamos os tambores, agradecemos a mesa, fechamos ou abrimos a roda, não estamos sós, estamos movendo ancestralidades. Quando ocorrem terreiros é porque houve uma *autorização*, tenha ou não sido pedida conscientemente. Esse deslocamento epistêmico, longe de se dar no plano abstrato das ideias distantes, acontece em meio ao preparo da festa, quando memórias são evocadas e cumplicidades entretecidas.

A pandemia do Corona vírus, de natureza planetária, com a gravidade que tem em matéria de perdas de vidas e sobretudo de perda de ilusões sobre os possíveis destinos dessa nossa malfadada humanidade, nos acorda do sono cínico da indiferença em relação às desigualdades e à destruição do

meio ambiente. Torna evidente a estreita ligação entre epistemicídios, genocídios e destruição ambiental. Todas as antigas narrativas conciliadoras e reconfortantes desembocam na mesma impossibilidade ecológica. Se iniciamos esse artigo achando que a própria lógica interna da teoria teatral contemporânea surgiria como ponte que nos uniria às *outras teatralidades*, sem negar totalmente essa possibilidade, terminamos alertando para o risco de que paradigmas euro-centrados consigam se impor no terreiro anulando as possibilidades de *cruzo*. No âmbito das culturas diaspóricas, nômades, *exusíacas*, a circulação e troca de saberes que se dá na prática dos terreiros está sempre ameaçada pela colonialidade. “Quem acha vive se perdendo”. É bom nunca se esquecer da sabedoria expressa por esses versos.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, Paulo A F. **Comunidades do Tambor**. São Paulo: SESC Vila Mariana, São Paulo, 1999.

LIGIÉRO, Zeca. Batucar- Cantar- Dançar, Desenho das performances africanas no Brasil. **Aletria**. jan-abr, 2011, n 1, v 21.p-p 133-146.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar In ARBEX, Márcia; RAVETTI, Graziela. **Performance, exílio e fronteiras: errâncias territoriais e fronteiras**. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras, UFMG, Poslit. 2002.

_____. Performances da oralitura: corpo lugar da memória. **Letra: língua e literatura: limites e fronteiras** – Revista do programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Santa Maria, no.26, 2003.

MIRA, Maria Celeste. Entre a beleza do morto e a cultura viva: a(s) cultura(s) popular(es) na virada do milênio e seus mediadores simbólicos. **Caderno CRH**, vol. 29, núm. 78, septiembre-diciembre, 2016, Salvador: Universidade Federal da Bahia. pp. 427-442.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

RUFINO, Luiz; SIMAS, Luiz Antônio. **Encantamento**. Sobre Política de vida. Rio de Janeiro, Mórula, 2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTO, Boaventura de Sousa Santos. Por uma sociologia das ausências e por uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro, 2002: 237-280.

_____. **Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Ed Cortez, 2011.

SODRE, Muniz. **O Terreiro e a Cidade**. A forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro, Mauad X, 2019.

TRAVASSOS, Elizabeth. Música folclórica e movimentos culturais **Caderno do Programa de pós-graduação em Música**, 6, Rio de Janeiro. pp 89-113.

NOTAS

ⁱ “Entre os povos bantos da África Central, a palavra para designar tambor é *ngoma*. Não só o instrumento, porém, metonimicamente, a dança e o canto que o tambor põe em ação e, por extensão, toda a comunidade que se reúne em torno do instrumento para a celebração ritual. A *ngoma* atravessou o Atlântico, junto com seus guardiães escravizados.” (DIAS, 1999, p.1)

ⁱⁱ *Ubuntu* é um conceito da cultura banto que exprime a crença na comunhão que conecta toda a humanidade: “sou o que sou graças ao que somos todos nós”.

ⁱⁱⁱ Gênero de samba em que os participantes cantam primeiro um refrão curto e depois improvisam versos em solos.

^{iv} Essa abertura não teria sido possível sem que o próprio campus estivesse aberto à entrada da população. Essa permeabilidade do campus à cidade vem sendo constantemente ameaçada em nome de critérios de “segurança”.

^v Os primeiros dois versos são de uma toada de autoria de Zé Olhinho, Ciriaco e Felipe e os dois últimos de outra toada, de autoria de Coxinho. Os três compositores integraram o antigo *Boi de Pindaré* do Maranhão.

^{vi} Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-11-11 18:Adro de uma Igreja.e:33:06]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/terreiro>

^{vii} Futuramente, é provável que tradições e saberes ameríndios venham a ser incluídos nas práticas deste terreiro.

^{viii} O termo *gira* utilizado para se referir ao rito na Umbanda e no Candomblé vem da palavra *njila* derivada do termo *kikongo nzila* que tem o sentido de caminho.

***Marianna F. M. Monteiro**, professora do curso de Artes Cênicas do Instituto de Artes. Dedicou-se a pesquisa em artes focadas no teatro, na performance, nas danças populares tradicionais brasileiras. É integrante do grupo Descentradxs - Descentrar la Investigación en Danza e autora dos livros: *Noverre: Cartas sobre a Dança* (Edusp, 2002), *Dança Popular: Espetáculo e Devoção* (Terceiro Nome, 2011) e, em co-autoria, *Antropologia e Performance, Ensaios Napedra* (Terceiro Nome, 2013). É co-autora dos vídeos: *Lambe Sujo* uma

Ópera dos Quilombos, Balé de Pé no Chão: a Dança Afro de Mercedes Baptista e A Pedra Balanceou.

Submissão: 23/11/2020

Aprovação: 14/12/2020