

Pedagogia palhacesca: a escola do só eu¹ no ensino regular

Clownesque pedagogy:
the only I school in regular education

Frederico de Carvalho Ferreira²
Ana Elvira Wuo³

RESUMO

O presente trabalho refere-se a uma reflexão crítica acerca das potencialidades transgressoras de uma pedagogia palhacesca, realizada numa escola da rede municipal de Uberlândia-MG. A partir da apropriação de uma poética ridente, de aspectos palhacescos e a inserção do palhaço como figura transgressora no âmbito escolar, no que tange à proposta de construção de uma escola risonha, foi possível perceber possibilidades, construir sonhos, subverter a lógica, poetizar momentos, desconstruir o cartesianismo e eleger o riso como ritual de quebra de paradigmas na educação básica.

Palavras-chave: Palhaço. Pedagogia. Riso.

ABSTRACT

The present essay refers to a critical reflection on the transgressive potentialities of a clownesque pedagogy, developed in a public school of Uberlândia-MG. From the appropriation of a ridiculous poetics, of clownesque aspects and the insertion of the clown as a transgressive figure in the school context, with the proposal of building a laughing school, it was possible to perceive possibilities to build dreams, to subvert logic, to poetize moments, to disassemble cartesianism and to choose to laugh as a ritual of breaking paradigms in basic education.

Keywords: Clown. Pedagogy. Laugh.

1. Subtítulo inspirado no espetáculo: “Circo do só eu” de Ésio Magalhães. Fonte: <http://www.barracaoteatro.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=68>

2. Professor Assistente do Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4730-2132>
Contato: fredcarvalho@gmail.com

3. Professora Adjunta do Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2584-2170>
Contato: wuo.ana@gmail.com

Em busca da experiência

O homem moderno se aprofunda no exílio socioemocional, sendo suas relações cada vez mais frias e distantes. O excesso de informação, a sobrecarga de trabalho, a hierarquização e consequente burocratização em diversos contextos dos sistemas de controle vão tecendo redes pegajosas, amarradoras e coercitivas. Os olhares não se encontram mais. O sensível e o sublime se ausentaram dos corpos, os sonhos foram raptados e a potência do encontro se dissipou diante de um abismo quase intransponível.

O cotidiano reflete a busca daquilo que não temos, sendo a conquista a antecessora de uma nova busca. Buscamos, por vezes incessantemente, aquilo que não encontramos em nós, e esse exílio perturbador nos afasta do encontro conosco mesmos, sabendo que esse processo também acontece com o outro. As pessoas suprimem o poder do acontecimento devido à consolidação de armaduras sociais.

Com o objetivo de propor um caminho inverso, uma brecha que permita reaver o prazer, a afetividade e ressonâncias com aspectos da transformação do ser, enquanto humano, a partir da potência da experiência, iniciaremos este estudo reflexivo que permeará processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, propostas metodológicas para o ensino de teatro na escola básica, sob o prisma de uma pedagogia palhacesca. “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece ou o que nos toca. Não o que passa ou que acontece, ou que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (LARROSA, 2008, p. 186). O sentido de experiência suscitado por Larrosa, num período caracterizado pela explosão dos meios de comunicação, continua extremamente atual diante de uma sociedade que se dissipa a cada toque em telas ultrassensíveis. Dessa forma, o teatro passa a ser uma possibilidade de retomada do indivíduo acerca da relevância e valorização de sua individualidade como algo que se constitui no encontro com o outro, além da autonomia perante suas escolhas e suas especificações, o campo da comicidade, ou seja, como um produto potencializador de identidades brincalhonas e transgressoras.

Falar sobre a experiência de transgressão no ambiente escolar pode aludir a aspectos negativos, como rebeldia, infração, violação e inobservância de normas. No entanto, neste estudo, nos atentaremos à transgressão na perspectiva da ação humana de atravessar, ultrapassar limites.

E que limites são esses? São aqueles que solidificam uma estrutura hierárquica na escola básica, aqueles que demarcam um espaço de distância e de desnível entre os professores e alunos, espaço que pode ser percebido como potencializador de encontros, de afetos, de conhecimentos e de humanidade.

Para a construção deste estudo, será proposto um recorte que revele a influência do palhaço na prática pedagógica, inserida no contexto da educação básica que subsidie uma discussão acerca de suas ressonâncias.

No intuito de contextualizar, como um experimento transgressor, a práxis pedagógica aplicada durante este estudo e os porquês dos caminhos tomados, foram elencadas algumas vivências de um professor que se deixou contaminar pelo seu próprio palhaço como recurso para a instauração de uma escola ridente.

O riso como parceiro no processo (des)civilizador

A escola básica, tradicional, disciplinadora, repleta de reminiscências “militarescas” e, por vezes, caracterizada por um depósito de pessoas, permanece estruturada na fragmentação dos espaços de convivência social, na separação seriada por idade e na importância de um aprisionamento disciplinar por meio do controle coercitivo na sociedade.

Apesar da cultura “escola-exílio”, acredita-se ser possível levantar âncora rumo a um lugar de descobertas, de experiências, de vivências e de prazer. No entanto, o que separa esta escola daquela anterior? A fim de compreender essa dissonância, entender como esse pensamento de aprisionamento ainda nos envolve e nos entorpece, abordaremos algumas das ideias de Michel Foucault ao falar sobre o processo de escolarização.

Um dos maiores interesses de Foucault eram as formas de controle estabelecidas pelas instituições sociais. Suas investigações históricas levaram a abordagens inovadoras sobre o tema. Foucault analisou os processos disciplinares adotados em instituições sociais, como escolas, prisões e hospícios, e identificou como elas terminavam por controlar aqueles que eram colocados nesses lugares por meio da imposição de padrões de conduta ditos normais. Submetidos à ação externa, mentes e corpos humanos poderiam ser moldados por diversas instituições sociais. Apesar dessas instituições promoverem proteção e assistência aos cidadãos, nelas também se inseririam mecanismos de controle baseados na ameaça de punição e ainda, segundo Foucault (1999), “os mecanismos punitivos teriam como papel trazer mão de obra suplementar, constituindo uma escravidão ‘civil’ ao lado da que é fornecida pelas guerras ou pelo comércio” (p. 28).

A área da educação foi um dos destaques das análises do filósofo. Ao estudar o papel das escolas e das ideias pedagógicas, Foucault identificou ações de vigilância e adestramento do corpo e da mente, ou seja, formas de exercer o poder e produzir um tipo determinado de sociedade. Nesse sentido,

escolas, hospícios e prisões seriam instituições de sequestro, onde os indivíduos seriam retirados de seu espaço social e internados durante um longo período a fim de moldar sua conduta e disciplinar seu comportamento. Acerca das prisões como instituições de sequestro, Resende ressalta que:

Sendo a prisão uma instituição em que a “captura” da existência do indivíduo em todos os seus aspectos é exacerbada, enquadrando-o num esquema totalizante de reformulação de sua existência, chega-se ao ponto de ele próprio restringir sua vida ao tempo de estar preso (RESENDE, 2011, p. 52).

A escolarização, assim como a medicalização e o aprisionamento, surgiram a partir de uma necessidade disciplinar que possibilitasse, parafraseando Veiga (2002, p. 91), “a produção de uma tecnologia de controle”. Para Foucault (1981):

A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço como um dos elementos que constituem a noção de disciplina. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. A disciplina seria o instrumento de dominação e controle dedicados a excluir ou domesticar os comportamentos divergentes (FOUCAULT, 1981, p. 106).

Partindo desse pressuposto, entende-se que a escolarização não está imbrincada somente em questões de produção e disseminação do saber, mas também na efetivação das relações de poder. Assim sendo, compreende-se a segmentação e fragmentação do processo escolar como argumento tradicionalista, que busca o aumento de uma sociedade servil.

Compreende-se que a sociedade é baseada, então, em um processo cíclico de alterações constantes das relações de poder, que hora se encontram equilibradas e, logo em seguida, se desequilibram mediante tensões de controle. Percebe-se, neste ponto, uma espécie de rede de conexões que se apropria de uma dinâmica circular e espiral de tomadas e retomadas de posições e que subsidiam tensões constantes. Segundo Elias (1994), “essas cadeias não são visíveis e tangíveis como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais mutáveis, porém não menos reais e, decerto, não menos fortes” (p. 23).

O processo civilizatório, instituído pela escolarização, mergulhado na homogeneização da sociedade, tornou a escola o espaço de defesa da supremacia masculina e de etnia branca, prevalecendo a importância da consolidação do núcleo familiar, criação de modelos de conduta de acordo com a idade, sempre revelando virtudes baseadas na inteligência, responsabilidade e competitividade como premissas de civilidade. Vive-se ainda em uma sociedade que continua excluindo aquele que é dife-

rente: o preso, o louco, o ocioso; por perderem ou fugirem do controle, acredita-se que perturbam a ordem do espaço social. Percebe-se que a instituição escolar permanece com o intuito de moldar a conduta e disciplinar o comportamento do indivíduo, a fim de inseri-lo no espaço social. A sociedade, de maneira geral, cria constantemente técnicas de controle das populações e de coletividade via sistemas de foto e vídeo, não somente por câmeras como também por satélite.

Temos, atualmente, uma sociedade que é capaz de se autocontrolar com tecnologias cada vez mais sofisticadas, utilizando inclusive o espaço sideral. Retomando o texto de Veiga:

Poderíamos pensar na construção de uma ação educativa que se fizesse em outras redes, nas quais fios diferenciados e múltiplos tecessem a trama do bordado e pela multiplicidade de olhares que um bordado nos permite visualizar (VEIGA, 2002, p. 103).

O sentimento de aprisionamento e autocoerção imposto por diversos setores e instituições sociais, a sensação de punição iminente e o medo constituído e internalizado ao longo da história da sociedade, tão presentes na instituição escolar, nos fazem repensar questões sobre a dificuldade em se estabelecer relações mais humanas na escola básica e como esse processo educacional humanizante pode interferir positivamente diante da violência e da evasão escolar.

Numa proposta de inversão ao controle instituído na escola, como um mote à transgressão deste processo civilizador, foi proposta, artisticamente falando, uma pedagogia ridente, denominada de pedagogia palhacesca, a partir da absorção e replicação de recursos cênico-teatrais por um artista-palhaço como figura transgressora e potente, no sentido de possibilitar mecanismos de redescoberta do prazer e de constituir, no espaço escolar, um ambiente de troca, de experiência e de formação pelo burlesco sensível. Assim como as crianças que outrora fugiam com o circo, levar o picadeiro para dentro da escola é potencializar momentos de apreciação estética e criação artística individual e coletiva no campo da comicidade como recurso de encontro para potencializar a autonomia risível no contexto escolar. Segundo Albuquerque,

O riso manifesta o domínio de si sobre si mesmo, ele é a afirmação da liberdade, é por isso que ele inquieta aqueles que adoram as gaiolas da certeza, mesmo flexíveis; ele é desapego, coragem de afrontar a vida sem garantias de verdades absolutas (ALBUQUERQUE, 2006, p. 103).

Contribuindo para essa reflexão e possíveis relações que se estabelecerão no desenvolvimento desse *corpus* teórico serão

feitos, a seguir, alguns apontamentos sobre a trajetória do palhaço no contexto do circo a partir de uma genealogia europeia.

O palhaço e o circo: uma visão europeia

O circo moderno como espetáculo é herança de um exímio sargento da cavalaria inglesa, o suboficial Phillip Astley (1742-1814) que, por volta 1770, ao treinar seus cavalos, notou a facilidade dos acrobatas em permanecer equilibrados em cima do animal, quando este se encontrava numa trajetória circular, o que, pela física, é facilmente explicado pela ação da força centrípeta. Segundo Teixeira e Júnior, “a força centrípeta, para Isaac Newton, é um tipo de força impressa, atuando em um corpo, no caso do movimento circular, e voltada para o centro da rotação” (2010, p. 233). Por isso, ressalta Ruiz (1987), “Astley escolheu uma pista absolutamente circular para o espaço cênico de todos os circos que realmente são circos”. A fim de ilustrar um pouco sobre como teria sido a experiência de Astley e seus cavalos amestrados, sugiro que assista o vídeo “*Circus Day in Our Town*”, 1949, *Encyclopaedia Britannica Films*⁴.

A companhia de Astley, de rígida disciplina, era formada, em sua maioria, por vários ex-integrantes da cavalaria militar, entre saltimbancos, equilibristas, mágicos, funâmbulos e palhaços, sendo o picadeiro, espaço cênico circular centralizado no circo onde os artistas exibem suas habilidades, o lugar reinventado para tais demonstrações. Outro aspecto importante sobre essa reinvenção dá-se ao fato do espaço circular ter raízes de um período bem longínquo. Poderíamos citar, como referência mais conhecida, o teatro grego, que estabeleceu estruturas cenográficas, textuais, espaciais e de interpretação entre outras e forjou, de maneira sólida, base de estudo e pesquisa para a modernização do teatro, ou ainda os espaços circulares, ao redor de uma fogueira, onde os homens pré-históricos compartilhavam suas aventuras em terras hostis, numa espécie de relação teatral rudimentar comunitária.

A ideia de Astley foi um sucesso, tanto que ele construiu em Londres, sua cidade natal, um edifício com estrutura de palco circular, o *Astley’s Royal Amphitheatre of arts*. Mais tarde, precisamente em 1772, foi convidado pelo francês Luiz XV a se apresentar em Paris. Esta viabilizou a oportunidade de estabelecer algumas alianças, fomentando a construção de uma filial em 1783, o *Amphitheatre Anglois*. A partir dessa iniciativa data o princípio da formação das famílias circenses.

Segundo Ruiz (1987), a respeito da estrutura das apresentações na pista, “o próprio Astley dirigia e apresentava o espetáculo, iniciando uma prática marcante, a do mestre de ceri-

4. Trecho do vídeo “*Circus Day in Our Town*”, 1949, *Encyclopaedia Britannica Films*.

mônias, condutor do espetáculo, chamado entre nós, ‘mestre de pista’; este, segundo Avanzi e Tamaoki (2004), “é o diretor de cena do picadeiro. É ele quem comanda a montagem e a desmontagem dos aparelhos e a apresentação do espetáculo” (p. 30).

Segundo Bolognesi (2003), “os circos médios e pequenos que se dedicavam ao teatro de repertório colocavam o palhaço no centro da trama, inclusive incluindo seu nome no título da obra encenada” (p. 66).

Ao analisar a história de diversas civilizações, percebemos, em inúmeras culturas, vestígios que sugerem antecedentes históricos do circo moderno, como competições olímpicas, apresentações de equilíbrios, o que, para Jara,

São todas celebrações nas quais já se encontravam o que é a alma do circo: o resto é o desejo da superação no desenvolvimento de qualquer habilidade física, buscando criar beleza, perfeição, harmonia e equilíbrio, com o objetivo de entreter, divertir, surpreender e causar admiração no público (JARA, 2000, p. 32).

Na cultura chinesa, encontra-se um ancestral trabalho corporal acentuado, sendo a arte acrobática uma especialidade que, segundo Ruiz (1987), “era considerada de domínio singular desde 200 a.C. Não só a acrobacia como também a música, a dança e o teatro já se mostrava sob forma de expressão artística” (p. 19).

O palhaço ou o *clown* sempre figurou de maneira indispensável nas mais diversas manifestações circenses. A fim de destituir possíveis confusões acerca dos termos palhaço e *clown*, esclarece Ruiz:

A palavra *clown* vem de *clod*, que se liga ao termo inglês “camponês” e ao seu meio rústico, a terra. Por outro lado, palhaço vem do italiano *paglia* (palha), material usado no revestimento de colchões, porque a primitiva roupa desse cômico era feita do mesmo pano dos colchões (RUIZ, 1987, p. 12).

Mesmo com a importante definição de Ruiz, reitero a singularidade de Wuo (2013), que, “na linguagem do espetáculo, as duas palavras (*clown* e palhaço) confluem em essências cômicas” (p. 111).

Para Wellington Nogueira, fundador do Doutores da Alegria, a figura do palhaço, do cômico, está presente em todas as relações e na sociedade. Doutores da Alegria é uma organização não governamental (ONG) que realiza visitas hospitalares em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife desde 1991, e tem por objetivo satirizar os procedimentos médicos, levando a uma transformação da realidade hospitalar. Para maiores esclare-

cimentos, proponho a apreciação do discurso de Wellington Nogueira em *Doutores da Alegria – o Filme* (2006)⁵.

Na *Idade Média*, o palhaço é identificado na figura do bobo da corte, o servo que se empenhava em distrair seu amo fazendo momices, usando a pantomima. Esta, segundo Pavis (2005), “é a utilização dos gestos em detrimento das palavras pelos comediantes dentro do espetáculo teatral” (p. 274).

Na *Commedia Dell’Arte*, segundo Burnier (2002), “podemos apontar o palhaço em personagens como o *arlequino* e *puntinela*, servos que, apesar de produzirem trapalhadas, agiam com uma personalidade ingênua” (p. 207).

Ao longo da história, podemos apontar também algumas diferenciações entre os *clowns* como brancos e augustos. Para Bolognesi,

O branco tem como característica a boa educação, a fineza dos gestos e a elegância nos trajes, já o augusto é marcado pela roupa larga, os calçados imensos, aquele que não se encaixa no progresso, na máquina e no macacão do operário industrial (BOLOGNESI, 2003, p. 68).

O nariz vermelho, com certeza, é a característica mais marcante tanto do *clown* quanto do palhaço. Segundo Burnier (2002), “o *clown* é a menor máscara do mundo, a que menos esconde e a que mais revela” (p. 218). De acordo com Wuo (2013), “ser um *clown* significa brincar, aceitar e exorcizar a exposição pública do risível como atributo ‘comicizado’ da corporalidade e da linguagem” (p. 109).

Na história do circo podemos encontrar grandes palhaços que marcaram sua época, entre eles: Benjamim de Oliveira, Piolim, Ripolim, Chicarrão, Fred Villar, Arrelia, Picolino e George Savalla Gomes, o Carequinha. No cinema, segundo Burnier,

O primeiro *clown* foi o francês Gabrielle Leuvielle, de pseudônimo Max Linder. Posteriormente, destacaram-se Charles Chaplin, a dupla Hardy e Laurel, Buster Keaton, Harold Lloyd, Jacques Tati, Jerry Lewis, Mazzaropi, Oscarito e Grande Otelo (BURNIER, 2002, p. 202).

A partir dos conceitos elencados, ressalta-se o discurso de Burnier (2002), ao conferir ao *clown* “a dilatação dos aspectos ingênuo, puro e humano” (p. 209), e o de Wuo (2013), sobre os aspectos transgressores intrínsecos na arte da palhaçaria. Reitera-se que as apropriações de diversos aspectos citados pelos outros autores também ressoam e, por vezes, atravessam-se na estrutura do palhaço como mecanismo de disparo para a proposta deste estudo com a minha formação pessoal e profissional, estabelecendo pontos de discussão e compreensão das propostas aqui expostas.

5. Trecho do filme “Doutores da Alegria”, disponível pelo link: <<https://www.youtube.com/watch?v=Dkz5bctI4YA>>.

Como surgiu a proposta de palhacear na escola

O programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profartes, oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em parceria com 11 instituições de ensino superior, entre elas a Universidade Federal de Uberlândia, visa a capacitar professores de Artes para o exercício da docência no ensino básico, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Partindo da linha de pesquisa “Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes”, o estudo se propôs a investigar a pedagogia palhacesca dentro do ambiente escolar, mais especificamente na educação básica, enfocando a metodologia de ensino do teatro. Escolheu-se para esse artigo falar sobre a experiência de chegada do palhaço Gregório na escola, suas implicações e contágios ridentes no contexto escolar tanto para o docente como para os alunos. O projeto era denominado “Pedagogia palhacesca: a escola do só eu no ensino regular”.

Procedimentos metodológicos

O campo de pesquisa escolhido foi a Escola Municipal Odilon Custódio Pereira, uma instituição de ensino de Uberlândia-MG, na qual o professor, em caráter temporário, se encontrava responsável pela área de Arte. Situada em uma região periférica da zona sul do município, atendia nos períodos matutino e vespertino, aproximadamente, a 950 alunos distribuídos no Ensino Fundamental I e II. A instituição iniciou seu funcionamento em fevereiro de 2003 e, segundo a direção escolar, somente em 2015, com a chegada do professor-palhaço, é que os alunos tiveram o contato com um professor de Arte especializado na linguagem teatral.

O caminho metodológico escolhido agregou jogos dramáticos e teatrais, estes por meio dos conceitos amplamente difundidos no Brasil a partir dos trabalhos de Spolin e aqueles fundamentados no trabalho de Jean-Pierre Rynngaert, além de jogos praticados durante oficinas de palhaçaria realizadas pelo professor, que permearam a potencialidade da comicidade, brincadeiras do universo infanto-juvenil dos alunos, tendo em vista o potencial do riso como quebra de uma estrutura hierarquizada e distanciadora das relações humanas presentes no cerne da escolarização.

A respeito do alcance da pesquisa, optou-se por não entender só um grupo específico, uma vez que o objetivo deste estudo foi refletir acerca das transgressões risíveis vivenciadas pelos alunos, a partir do encontro com um professor que, por vezes, sofre a influência do seu próprio palhaço na perspectiva de

seus procedimentos didáticos e que também não determina de antemão quais grupos vão ou não presenciar esses momentos. Reitera-se que esses momentos nem sempre se apresentam de maneira intrínseca e objetiva; em muitas oportunidades, o atravessamento palhacesco acontece de maneira subjetiva e sensível, quase sempre no viés de um professor ridendo, que se permite jogar. Denomina-se, então, de pedagogia palhacesca os atravessamentos do universo *clownesco* durante a prática docente, buscando, com isso, refletir acerca de uma prática artística e educativa de mãos dadas com o riso. Sendo assim, as vivências abordadas ao longo desta pesquisa contaram com experiências vivenciadas de maneira aleatória nas 19 turmas no período matutino, que vão do terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental I e II, no período letivo de 2015 e desenvolvido durante os encontros semanais de 50 minutos.

A escolha da pesquisa-ação como método investigativo foi se construindo de acordo com o progresso deste estudo, consolidando-se como alternativa mais abrangente diante de um formato caracterizado pela colaboração constante em que todos os participantes são, ao mesmo tempo, sujeitos e pesquisadores.

Em relação às formas de pesquisa, uma das possibilidades é a pesquisa-ação, definida por Thiollent:

Com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo (THIOLLENT, 2008, p. 14).

Para André,

Admite-se a potencialidade da pesquisa-ação, sobretudo no que corresponde a reflexão da prática e a valorização de grupos sociais mais desfavorecidos e que, na área da Educação, tem-se aumentado o número de pesquisas sob esta perspectiva (ANDRÉ, 2003, p. 37).

Os dados colhidos foram em forma de registros visuais e observações. O tratamento deste material foi realizado, de maneira qualitativa, a partir de uma reflexão crítica e subjetiva que evidenciasse compreensões e particularidades da iniciativa pedagógica.

A pesquisa na escola-campo foi realizada ao longo do ano letivo de 2015. Dentre as diversas ações promovidas foram elencadas, em caráter aleatório, três ações que subsidiaram as reflexões deste estudo. A primeira ação destinou-se às impressões sobre o professor de Arte na escola regular; na segunda ação, a iniciação poética da escola no circo com o advento da criança do nariz vermelho; na terceira ação, as transgressões cartesianas de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental.

A demanda física e psicológica de um estudo de formato tão particular e num campo de total desbravação encontrou pilares de sustentação a partir da entrega, paciência e determinação, principalmente, sob o prisma das barreiras do cotidiano.

A escola do só eu: o cotidiano de um professor de Arte no ensino regular

A tentativa de rebuscar as sensações vivenciadas no cotidiano de um professor de Arte no ensino regular é que levou a adotar a pedagogia palhacesca como alternativa para formação individual e coletiva sob a ótica de “sujeito da experiência” (LARROSA, 2008, p. 160).

Na escola, desaguam problemas e possibilidades em caminhos transversais. O encontro dessas forças promove tensões constantes que se enfraquecem e se fortalecem constantemente. As reuniões de professores em espaços comuns transformam-se em esquizofrênicas lamentações. Diversos são os motivos que deflagram a desestruturação biopsicossocial dos profissionais que lá se encontram, como a violência dentro e fora da escola, a sobrecarga de trabalho, a burocratização do sistema educacional, a alta densidade demográfica nas instituições, a insuficiência de recursos financeiros e políticas públicas que favoreçam a reestruturação da educação brasileira.

A Arte, assim como todas as áreas do conhecimento presentes no currículo escolar, desfalece devido ao engessamento das instituições de ensino diante das políticas públicas educacionais. Segundo Machado,

Quase todos criticam os documentos curriculares, até mesmo os membros das equipes que os discutiram, mas pouco se vê de ousadia ou de experimentação para fora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Diante de tantas coerções, por vezes autoimpostas, como ser artista e criador em uma prática educacional ordinária, cotidiana, de convivência dura e árdua com crianças e jovens? Como transformar a convivência dura e árdua em outra, maleável e brincante? Seria possível? (MACHADO, 2012, p. 3).

Na tentativa de responder às perguntas de Machado (2012), inicia-se a exposição da pedagogia palhacesca com a introdução de um novo aluno na escola.

O trabalho de parto na escola: a chegada poética da criança de nariz vermelho

Percebe-se que a escola permanece muito preocupada com a produção tanto pessoal quanto coletiva. Em diversas oca-

siões, os acontecimentos resultam dessa busca incessante pelo produto, desvalorizando o processo e se ausentando de suas possibilidades estéticas. Em diversas ocasiões o professor foi questionado sobre o produto resultante da aprendizagem das turmas em que lecionava. A tendência visual e plástica em que a escola estava imersa ocluía os olhos da coordenação pedagógica. As tentativas em estabelecer a linguagem teatral naquele espaço eram atravessadas constantemente pela concepção “eurocêntrica do teatro”⁶ aplicada ao ambiente escolar. Porém, de acordo com Passeti (2006), “resistir é também provocar contraposicionamentos, inventar outros espaços, implodir posicionamentos e suas histórias temporais” (p. 114). A concepção eurocêntrica do teatro começou a ser dissolvida com uma ação de resistência: a chegada da criança de nariz vermelho.

O frio criativo e produtivo – o estar na corda bamba – foi propiciado com a chegada do Gregório, o palhaço do professor referenciado nessa pesquisa, à escola, logo no início do segundo trimestre letivo de 2015. Sem saber direito o que iria acontecer na escola, o professor palhaço não ficou programando muito, a fim de fazer florescer aspectos anárquicos. Segundo Passeti (2006), “os anarquistas são guerreiros. Superam itinerários, trajetos conhecidos de espaços reconhecidos para lugares certos, inventando percursos” (p. 115). Só pensava em abrir-se, escutar-se, ser sincero e generoso com a plateia.

O Palhaço Gregório chegou até a escola e aquela aflição, transbordando, se potencializou em proporções gigantescas; parecia-lhe o primeiro contato com o palco. Logo ao sair do vestiário chegava até o portal, colocava o nariz vermelho para fora e voltava novamente. Repetiu esse movimento algumas vezes até que teve coragem de sair para o mundo.

Observou que a comunidade escolar ia alargando o sorriso ao receberem-no. Isso foi fazendo com que o palhaço que estava pendurado na ponta do nariz fosse, aos poucos, percorrendo todo o corpo como uma onda eletromagnética ridendo, transformando toda a estrutura corpórea cotidiana em uma extensão da máscara vermelha. Era um lugar diferente daquela escola diária cheia de regras e normas. Retomando Passeti (2006), “tratou-se da instauração de uma heterotopia, da invenção de percursos, espaços de experimentações, da expansão da vida no presente de possibilidades no futuro” (p. 116). Grande parte dos alunos já estavam na quadra da escola esperando o momento do início das festividades; outros, um pouco atrasados, iam chegando e percebendo aquela figura palhacesca extracotidiana naquele espaço. Iam se aproximando com olhares curiosos e enfeitiçados.

Segurando uma cadeira, o palhaço Gregório escondido esperando o momento do “parto” buscou no imaginário os possíveis encontros que eclodiriam a partir daquele momento. Era

6. Este termo faz referência ao trabalho desenvolvido pelo Prof. Dr. Zeca Ligiéro (UNIRIO), acerca da Performance Afro-Ameríndia. O conceito de teatro eurocêntrico está relacionado àquele

chegada a hora: as contrações o atravessavam com intervalos cada vez menores, não tinha a quem recorrer. Encheu os pulmões, abraçou-se à sua companheira – a cadeira – e se jogou naquele mergulho poético rumo ao desconhecido.

Assim que as crianças – os parteiros – o enxergaram, ainda de longe, ficaram paralisadas: parecia ser o primeiro parto daqueles aparadores de bebê. O Gregório foi se deslocando, em câmera lenta, se encaixando para coroar. Foi invadido por um misto de medo e desejo pelo desconhecido, pelo mundo que se formava à sua frente. Andava como se flutuasse, sentindo a maciez das nuvens abaixo dos meus pés, na direção deles.

A partir de um buraco na tela – canal do parto – que reveste a quadra, bem no fundo, próximo à trave do gol, os parteiros receberam o Gregório que, aos poucos, foi recolhido em dezenas de braços. Quanto maior o acolhimento, maior era a sensação de entusiasmo e plenitude. Aqueles parteiros, gentilmente, cortaram o cordão umbilical e cobriram o rei menino que acabara de nascer. A emoção do nascimento fez seus olhos queimarem e, logo depois, encherem-se de lágrimas. O Gregório foi acompanhado em procissão até seu berço – picadeiro, com sua cadeira para ser apresentado à sua mãe – a plateia.

Como o maestro que rege sua orquestra, encantou os olhares perspicazes de sua mãe. A conexão com esses olhares foi aos poucos favorecendo o aparecimento da fala. Ele tinha sede e procurava uma maneira de ser amamentado. A partir do auxílio dos aparadores de bebê, a mãe se personificou. Eles foram indicando várias possibilidades até que um olhar específico lhe chamou a atenção: era umas das coordenadoras pedagógicas da instituição. Seu olhar o estava chamando e a ele se entregou. Foi até ela e estendeu a mão. Ela, muito generosa, correspondeu, também estendendo sua mão. Pronto, havia encontrado quem há muito procurava. O Gregório a posicionou na cadeira a fim de fortalecer suas relações. Foi um momento mágico, o grande encontro, gestado por tanto tempo e agora concretizado. Os dois se reconheceram, se acolheram, se permitiram.

Os parteiros, emocionados, começaram a aplaudir compulsivamente, e essa foi a deixa para que mãe e filho se despedissem. Os dois corações se uniram frente a frente, se tocaram e se despediram, deixando os agradecimentos pelo apoio e assistência fundamental daqueles incríveis profissionais.

O professor palhaço foi tomado por um êxtase profundo: não havia programado nada, não tinha ideia do que iria acontecer, deixou-se cair, permitiu que o inusitado lhe trouxesse o acontecimento. Recordando a música “Epitáfio”⁷ do grupo musical Titãs, “o acaso vai me proteger enquanto eu andar distraído”. Permitiu-se olhar e ser olhado. Percebeu como a relação estabelecida no trabalho de palhaçaria, desenvolvido nos ambientes

7. Música “Epitáfio” da banda Titãs, disponível pelo link: <<https://www.youtube.com/watch?v=YOJiYyijgRE>>.

hospitalar e educacional, permanece vivo, pulsante e envolvente. Valorizar os pequenos detalhes, estabelecendo pontes⁸, pois para o palhaço “o mais simples é o mais importante”.

A grande maioria dos alunos referiu nunca ter ido ao circo e ao teatro. Naquele dia, foi realizado um registro imagético do evento “iniciação do *clown* na escola”⁹.

De maneira extremamente sublime, sensível e poética, o Gregório foi recebido e, agora, os alunos já estavam prontos para se abrirem ao professor palhaço e sua pedagogia palhacesca.

8. O termo “estabelecendo pontes” é uma referência ao trabalho de Ézio Magalhães, artista que teve contato durante uma oficina de palhaçaria em 2014.

9. Vídeo – registro da intervenção.

Transgredindo o cartesianismo: encontros nas alturas

O estado palhacesco vai criando suas próprias configurações de relação. É difícil dizer em que momento ele se apodera do professor e vice-versa. Parece que ele, o Gregório, é a força, a vontade, o desejo, o prazer, o riso, e o professor é o disfarce, a máscara, a armadura. E ele que surge nos poucos momentos em que o Gregório não pode estar. Dialogando com Jara,

O *clown* vive no presente mais imediato. Não planeja mais além dos próximos minutos, não pensa no futuro. A intensidade com que vive o presente é o trampolim permanente para o futuro. Suas decisões, portanto, são fruto do que faz (JARA, 2000, p. 56).

O inesperado é o gatilho para que o Gregório tome a frente, se entregue ao jogo e brinque com seus pares. Retornando a Jara,

A curiosidade, a ingenuidade, o olhar, a sinceridade e a espontaneidade, certamente, são conceitos comuns encontrados no comportamento das crianças e dos clowns. O desejo de jogar e experimentar, de aprender, possui laços sutis entre um e outro (JARA, 2000, p. 52).

A máscara, a “pérola vermelha” (Wuo, 2005) na ponta do nariz, nada mais é do que um código que diz: “oi, eu também posso brincar!”. Apesar de não utilizar a máscara durante as aulas, o professor vai estabelecendo o código durante o jogo. E foi assim que aconteceu em uma experiência realizada numa sala de oitavo ano, no segundo semestre letivo.

Uma das reclamações dos professores de Arte e de professores de outras áreas do conhecimento na escola básica resume-se à falta de um espaço adequado para desenvolverem suas atividades. Percebe-se que grande parcela das instituições de ensino regular não possuem um laboratório de práticas corporais. Assim, a alternativa é burlar o cartesianismo, arrastando as carteiras, abrindo espaço mínimo que comporte o trabalho corporal. No entanto, esse arrastar das carteiras também

promove contendas entre os professores que se encontram em salas vizinhas devido ao barulho excessivo. No intuito de transgredir o cartesianismo e diminuir os estranhamentos, a proposta foi esquecer a horizontalidade para juntos, alunos e professor, verticalizarem o brincar, pois segundo Jara:

O *clown* vive imaginando e criando o que havia pensado que ocorreria no futuro, arriscando-se a viver, emocional e fisicamente, o que imagina, o qual o conduz a experimentar aventuras atrás de aventuras até que sua lógica e sua inércia natural o transporte de novo à realidade (JARA, 2000, p. 56).

Sob a luz de Jara (2000), o professor chegou à sala, oitavo ano, e encontrou as carteiras enfileiradas e a maioria dos alunos passeando pela sala. Deixou seu material sobre a mesa, foi até a frente e disse que tinha uma grande revelação. Os alunos ficaram curiosos e logo os ruídos da sala foram diminuindo. Disse a eles que tinha descoberto um dom, uma capacidade singular, que compartilharia com eles. Era a capacidade da adivinhação. Eles se mostraram bastante incrédulos e, para provar seu sortilégio, pediu que alguém se candidatasse para lhe ajudar. Vários alunos levantaram a mão e ele foi escolhendo de um a um para passarem pelo incrível momento da adivinhação.

O professor subia em cima de uma cadeira, bem no meio da sala, e pedia para que um por um subisse em uma cadeira, bem à sua frente. O restante o olhava fixamente enquanto ele ia articulando uma preparação para o número de adivinhação. Na verdade, a adivinhação tratava-se somente de um jogo de somas e subtrações constantes com numerais – uma sequência lógica que o fazia adivinhar sempre o resultado final. Apesar de simples, eles não conseguiam perceber tamanho engodo e se deliciavam tanto com as adivinhações como com o ritual de preparação para tal. Depois que já havia conquistado a confiança do grupo, trazia um novo número de adivinhação: a descoberta do nome de cada um, algo que seria bem simples caso o professor não tivesse contato com 19 turmas, sendo cada uma com a média de 25 alunos. Pois bem, pedia que um aluno subisse na cadeira, fechasse os olhos para que ele pudesse se concentrar, enquanto isso pedia que os outros alunos lhe soprassem o nome daquele que estava jogando. A turma, a partir da cumplicidade já estabelecida, chegava bem perto do professor, lhe contando o nome ao “pé do ouvido”. Assim que entendia, pedia que o outro jogador abrisse os olhos e, então, escutasse o nome que diria. Eles ficavam impressionados com o tal poder de adivinhação¹⁰. O jogo aconteceu durante a aula toda; os risos ecoavam pela sala, até que acabou o horário e as vozes soaram em uníssono: “Já acabou!”.

10.
Vídeo – registro de intervenção.

A consagração de uma aula bem sucedida, numa perspectiva bem particular, é perceber que o tempo não foi suficiente. No entanto, podemos compreender melhor esse acontecimento a partir do depoimento de Castro (1997):

Às vezes, colocamos o prazer num lugar inatingível. Fora do nosso alcance ou os transformamos em uma coisa enorme (o prazer) que se torna impossível de carregá-lo ou possuí-lo. Prazer é prazer, em qualquer forma ou tamanho (CASTRO, 1997, p. 4).

Muitos outros momentos de jogos e brincadeiras ao longo do ano contribuíram para o desenvolvimento, análise e compreensão da pedagogia palhacesca, e que pode ter contribuído na vida pessoal e profissional daquela comunidade escolar, pois, de acordo com Albuquerque (2006), “o riso é uma arma na luta contra o poder. Todo aquele que encarna o poder, em uma dada situação, imediatamente quer fazer cessar o riso, a ironia, a gargalhada, brincadeira; imediatamente quer ser levado a sério” (p. 106).

Considerações sobre a pedagogia palhacesca

Percebeu-se também, *a priori*, que independentemente do palhaço, o riso permanece extremamente presente no ambiente escolar, durante as aulas, intervalos e recreios, como uma experiência positiva de vida desses alunos. Às vezes, também pode ser percebido no contexto do escárnio e ridicularização do outro, acerca das diferenças e individualidades específicas como o jeito de andar, falar, vestir, se comportar e expor suas ideias em grupo. Assim, os momentos de compartilhamento em sala de aula e fora dela, por meio da figura palhacesca, favoreceram brechas para o acontecimento de momentos sensíveis e ridentes que configurassem verdadeiras transgressões dos limites hierárquicos da “instituição de ensino” como um todo.

Notou-se ainda que alguns professores, de outras disciplinas, que antes da chegada do professor-palhaço se posicionavam com certa distância, tanto em relação aos alunos como em relação ao docente, tiveram mudanças ainda que sutis referente ao riso dentro e fora da sala de aula. Alguns alunos relatam que os professores também riem e que isso é muito bem aceito pela classe. Eles, os alunos, dizem que ficam felizes quando veem seus professores felizes¹¹.

Tecendo essas considerações, percebeu-se que a experiência do palhaço pedagogo na relação cotidiana com as crianças, colegas de trabalho e instituição escolar tomou uma proporção até então inimaginável. A partir da premissa do louco, da experiência de um professor-palhaço que não pode ser levado a sério, cria-se um paradoxo: o professor-palhaço, por meio do

11. Vídeo – registro de uma entrevista com alunos da escola campo.

risível, consegue seriamente transitar por assuntos até então inusitados e não autorizados no contexto. A arte do palhaço atravessa o buraco do muro da escola, rompe o conceito de seriedade, extrapola a permissividade e a hora certa de rir nas aulas. Inaugura, no espaço da sala de aula, a risada. O riso não tem hora marcada, nem espaço; rir é um estado de alma, um estado de graça que se manifesta como um descontrole brincalhão: o palhaço pode falar coisas inusitadas, bobagens, porque é um palhaço, ninguém leva a sério.

A figura palhacesca brinca com os assuntos institucionais, esvaziando, por meio do riso e da arte, os conceitos endurecidos, aprisionados, enclausurados e cristalizados pela educação tradicional.

Considerar a transgressão ridente como práxis pedagógica é uma forma de não perder a identidade do professor-artista, de não perder a autonomia de rir e dar boas risadas estrondosas com alunos e professores da escola. O riso esvazia as convenções sociais e quebra o gelo das relações, aproximando-nos e humanizando-nos, pois nos coloca na posição de jogadores, dividindo, entre professor e aluno, a mesma bola durante o jogo, quebrando a verticalidade hierárquica em prol de uma horizontalidade poética e risonha.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz Júnior. Michel Foucault e a Mona Lisa ou Como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Figuras de Foucault**. São Paulo: Autêntica, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003.
- AVANZI, Roger; TAMAOKI, Verônica. **O circo nerino**. São Paulo: Pindorama Circus, 2004.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BURNIER, Luís Otávio. **A arte do ator: da técnica à representação**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.
- CASTRO, Ângela de. **A arte de bobagem: manual para o clown moderno**. Publicado por Ângela de Castro & Co. London 1997.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 20. ed. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999.
- JARA, Jesus. **El Clown, un navegante de las emociones**. Colección Temas de Educación Artística, nº 2, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Desejo de realidade**. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum** (São Paulo), v. 8, n. 1, abril 2012, pp. 3-21. ISSN 1809-3876 Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/664>>. Acesso em: 22 jul. 2015.
- PASSETTI, Edson. Heterotopia, anarquismo e pirataria. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. São Paulo: Autêntica, 2006.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- RESENDE, Selmo Haroldo. A vida na prisão: histórias de objeção e sujeição na educação do condenado. In: LOURENÇO, Arlindo Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

RUIZ, Roberto. **Hoje tem espetáculo? As origens do circo no Brasil**. Rio de Janeiro: INACEN, 1987.

TEIXEIRA, Elder Sales; DE QUADRO PEDUZZI, Luiz Orlando; JUNIOR, Olival Freire. Os caminhos de Newton para a gravitação universal: uma revisão do debate historiográfico entre Cohen e Westfall. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 27, n. 2, pp. 215-254, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2010v27n2p215/13490>>. Acesso em: 07 set. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como um projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, set-dez, pp. 90-103, 2002.

WUO, Ana Elvira. Comicidade: do “corpar” clownesco como princípio móvel, flexível, risível e espontâneo na (des) formação do ator. **Ouvirouver** (Uberlândia). v. 9, n. 1, pp. 108-116, jan./jun., 2013.

WUO, Ana Elvira. **Clown, Processo Criativo: rito de iniciação e passagem**. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Física na Área de Pedagogia do Movimento) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.