



DO INTERCESSOR FIGURA-PALHAÇA:

um possível para uma docência alegre

DOI: <https://doi.org/10.35699/2965-6931.2024.54166>

DIOGO INACIO DIAS*

CAROLINA RODRIGUES DE SOUZA**

RESUMO: O que pode acontecer quando um docente fabrica e/ou permite um intercessor? E quando esse intercessor é a figura-palhaça? Este artigo apresenta uma experiência de um professor que tem na figura-palhaça um intercessor o qual, ao atravessá-lo, possibilitou o surgimento de linhas de fuga em sua atuação docente diante da axiomática capitalista. Em um mundo em que os desejos são agenciados em um movimento de auto administração do sistema capitalista na intenção de manter-se hegemônico, no encontro entre docente e figura-palhaça, movimentos de des-territorialização/reterritorialização, como pensam Gilles Deleuze e Félix Guattari, aconteceram. Por meio de crônicas, tais movimentos são narrados revelando indícios do encontro entre palhaço e docente na direção de uma docência criativa e alegre. Para concluirmos, problematizamos sobre a potencialidade de uma docência alegre diante da axiomática capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: intercessor; figura-palhaça; desterritorialização; atuação docente; docência alegre.

From the clown-figure intercessor: a possible way for a joyful teaching

ABSTRACT: What can happen when a teacher fabricates and/or allows an intercessor? And what about when that intercessor is the clown figure? This article presents an experience of a teacher who has an intercessor in the clown figure who, by crossing him, has made it possible for lines of escape to emerge in his teaching performance in the face of capitalist axiomatics. In a world in which desires are acted out in a self-management movement of the capitalist system in order to remain hegemonic, in the encounter between teacher and clown figure, movements of deterri- torialization/reterritorialization, as Gilles Deleuze and Félix Guattari think of it, took place. Through chronicles, these movements are narrated, revealing signs of the encounter between clown and teacher in the direction of creative and joyful teaching. In conclusion, we problematise the potential of joyful teaching in the face of capitalist axiomati- cs. Gerais.

KEYWORDS: intercessor; clown figure; deterritorialization; teaching performance; joyful teaching.

* Universidade Federal de São Carlos

** Universidade Federal de São Carlos

¹ A axiomática capitalista, segundo Deleuze e Guattari (2011a; 2011b) é um movimento que permite ao capitalismo administrar os fluxos descodificados do desejo, que, ao mesmo tempo, lhe são imprescindíveis e estão sempre a ameaçá-lo. Ao administrar/gerenciar seus próprios limites, o capitalismo se retroalimenta e se mantém como regime hegemônico. Diferentemente do que pensava Marx (e outros pensadores comunistas), não se trata de uma estrutura rígida, mas sim de um movimento. Nesse sentido, pensar uma axiomática é considerar que o capitalismo é movente e capaz de transportar barreiras e obstáculos ao, justamente, administrar os seus próprios limites, movimento esse que é também opressor.

² Podemos, a partir de Deleuze (1988), pensar nos intercessores como mobilizadores do pensamento, acontecimentos que tiram o pensamento do estado de paralisia e o colocam em movimento. Um intercessor pode ser fabricado por um indivíduo ou pode ser permitido, a partir de um encontro: um violinista tocando na esquina, ao encontrá-lo, um indivíduo é atravessado pelos signos da música, acessa os signos da música por meio desse intercessor e pode permitir/aceitar esse intercessor ou não. Intercessores são atratores de signos. Para Deleuze os signos violentam o corpo, colocando-o em movimento de pensamento. Sem intercessores, na démarché deleuziana, não há pensamento, não há criação.

Introdução

quando um docente fabrica um intercessor

Iniciamos nossa construção de pensamento em Spinoza (2013), para quem há a possibilidade de que o(s) corpo(s) sejam afetados por encontros que produzam paixões alegres, que nos compõem e paixões tristes, que nos decompõem. Tristeza e alegria são afetos capazes de atravessar um corpo afetando-o. Um encontro alegre aumenta a potência de agir. Um encontro triste diminui a potência de agir. Desse modo, pensando com Spinoza (2013), um encontro decompositivo tem o potencial de afetar um corpo entristecendo-o, fazendo padecer, perdendo sua autonomia tornando o sujeito passível de uma relação de subordinação e servidão.

Considerando a existência de movimentos da axiomática capitalista¹ (Deleuze; Guattari, 2011a; 2011b), neste texto pensamos um movimento singular de resistência, no qual uma figura docente é atravessada por seu intercessor² fabricado, a figura-palhaça. Tal encontro, entre palhaço e docente, consideramos ser um possível da docência contra um entristecimento oriundo do atravessamento do corpo docente por linhas decompositivas da própria axiomática capitalista. Ao ser atravessado por seu intercessor, o docente movimentou-se na direção de uma docência alegre. Ao criar novas formas de ser e estar no mundo, se diferencia e afirma a vida.

No encontro entre a figura-palhaça e a figura docente em sua atuação, vemos movimentos de desterritorialização (Deleuze; Guattari, 2011a) da figura docente pela figura-palhaça. Nesses acontecimentos pensamos ser possível escapar de linhas hegemônicas da axiomática capitalista, não somente resistindo aos movimentos do capital, mas produzindo possíveis. Afastamo-nos de um território de educação que somente modela e formata corpos, ensignando-os (impondo signos), distanciamo-nos de uma condição na qual a tristeza teima em reinar, passando a ter a possibilidade de adentrar um território novo e desconhecido, no qual novas maneiras de ser e de estar no mundo florescem. Experiências, encontros, atravessamentos surgiram. Improviso, espontaneidade, criatividade, passaram a compor a relação professor-alunos. Nos aproximamos de um movimento de afirmação da vida em busca de encontros alegres e compositivos. Não desejamos a subordinação ou a servidão.

Deleuze e Guattari (2011a; 2011b) identificam linhas hegemônicas oriundas da dinâmica capitalista que regem a sociedade contemporânea, retroalimentando-se em um movimento constante para sua auto manutenção. Modelando e formatando corpos (e o que deve ser desejado) tais linhas podem decompor um corpo docente. Desprovido de paixões alegres e compositivas, o corpo se distancia do que poderia ser uma produção desejante (Deleuze; Guattari, 2011a). Nesse movimento vemos a figura docente sequestrada de um terreno criativo, tornando-se um mero reproduutor de fórmulas, receitas, metodologias etc.

Associamos a essas docências, que se dão em uma chave da representação, a ideia de desenvolvimentismo. Trabalhos como os de Huberman (2000) e Tardif (2000), apresentam e pensam a carreira docente como um processo de adaptações e mudanças na vida profissional. Linear, é orientada em direção a algo esperado. As mudanças seguem uma perspectiva determinada, previamente definida: um modelo ideal de docência a ser atingido. Assim, quanto mais tempo no exercício da docência, mais experiente é o profissional, uma peça na engrenagem do sistema.

Quais espaços compor e como criar formas outras de existência na docência? Dejemos os encontros e os acontecimentos. Esse texto, recorte de uma pesquisa de mestrado, apresenta o movimento singular de um professor-pesquisador que, em sua atuação docente, fabrica a figura-palhaça como intercessor. Por meio de crônicas, em diálogo com o referencial teórico deleuze-guattariano, apresentamos extratos dessa experiência e os encontros com uma docência criativa e alegre.

Encontro da figura docente com a figura-palhaça

Podemos pensar na figura-palhaça a partir de um potencial disruptivo, desajustado ou mesmo vulnerável. Indo ao encontro da proposição de humor de Dorneles (2009), pensando na arte da figura-palhaça como um movimento de se expor à vulnerabilidade, à incerteza, ao acaso, consideramos o convite de Godoy et. al. (2020) ao tensionamento de territórios de certezas, respostas prévias, receitas pré-estabelecidas de sucesso:

3 A título de ilustração, podemos considerar o palhaço Branco como aquele que faz o tipo intelectual, “certinho”. Dá a entender que, por ser “mais esperto” que seu parceiro, o palhaço Augusto, é capaz de se sobrepor a ele, enganá-lo. Em tempos antigos, nos circos, além do rosto branco (de onde se origina a nomenclatura branco), podia se vestir com uma roupa de lantejoulas e um tradicional chapéu cônico. Já o palhaço Augusto (ou excêntrico) pode apresentar roupas espalhafatosas e possui um jeito de brincar ingênuo, apesar de mais “bobo” do que o palhaço Branco, é livre para falar o que pensa, por vezes, criticando o parceiro de cena, não caindo nas suas artimanhas “inteligentes” e revertendo situações de desvantagem.

E se talvez buscássemos desestabilizar as nossas verdades dando lugar às incertezas? Por meio delas podemos encontrar novos caminhos a serem seguidos, algo que nos socorre como possibilidades de vida. O palhaço é uma dessas figuras que coloca o mundo às avessas, é um inverso ao virtuosismo idealizado do homem (Godoy et al., 2020, p. 163).

Aqui julgamos importante o convite a Godoy et al. (2020) para pensarmos juntos acerca do fazer artístico como um caminho de tensionamento dos processos de mecanização de nossas linhas territoriais no campo da estabilidade inabalável, impermeável, plena de certezas:

A certeza se tornou um território seguro no qual mantemos nossas linhas territoriais e visíveis. Tudo que está para além de nossas certezas se torna uma ameaça para a segurança, estabilidade e conforto. Parece necessário encontrarmos meios de tensionar essa mecanização e a arte talvez seja um caminho para pensarmos nessa possibilidade. O artista ao experimentar está aberto aos estímulos do mundo, se coloca em uma condição de olhar para além do consolidado e preestabelecido (Godoy et al., 2020, p. 163).

Talvez resida nessa capacidade da figura-palhaça um dos motivos pelos quais esse intercessor foi permitido/fabricado. Ao encontrar-se com a sua vulnerabilidade e com a sua incapacidade e com o seu fracasso diante de um mundo, que sempre espera muito e, tudo oferecendo, inclusive, caminhos pré-concebidos de como se atingir tais objetivos e e... a figura-palhaça, em seu desajuste, em seu fracasso, expõe também as fragilidades de modelos de representação. Na cena clássica, dos palhaços Augusto e Branco³, há como pano de fundo duas figuras diferentes que se compõem ao se encontrarem no andamento da própria cena com o público. Instaura-se um ambiente no qual Branco e o Augusto no picadeiro, só fazem sentido juntos. Conectados, razão e emoção, se ridicularizam. A plateia, corpos humanos, se identificam simultaneamente com os dois palhaços. Cara e coroa de uma mesma moeda. Não somos uno e sim multiplicidade. Somos Branco e Augusto e, e, e... A transgressão do palhaço Augusto, ao escapar da lógica que rege as ações do Branco, produz conflito que, no seu desenrolar, produz o riso no público ao escancarar inadequações [das figura-palhaças e também nossas, ao nos identificarmos nos protagonistas da cena]. A própria transgressão é riso.

Em Dorneles (2003) e Dias (2019) vemos que a figura-palhaça não se encaixa nos moldes e padrões sociais: ela reconhece seus fracassos e permite se distanciar desses ideais, apresentando-se como uma existência de desajuste, que não se enquadra em padrões e formas. Como propõem Godoy et. al. (2020), a figura-palhaça é um corpo aberto às experiências do mundo. Se nesse movimento de estar em experiência ‘com’ acontece uma falha, a figura-palhaça atingiu seu objetivo: a falha proporciona o riso (Bolognesi, 2003; Dias, 2019). Godoy et al. (2020) ainda discutem que há no fazer dessa figura a possibilidade de criação de linhas de fuga que abrem caminho a novas concepções, para além das linhas hegemônicas. É nessa ruptura que podemos pensar o lugar do riso, e por que não? da alegria, decorrente das rupturas da figura-palhaça, corporificação dessas linhas de fuga que abrem caminho para [r]irmos para além das linhas hegemônicas:

A forma pela qual o palhaço enxerga a realidade possibilita que linhas de fuga sejam criadas, o que abre caminho a novas concepções para além das hegemônicas já preestabelecidas. Em outras palavras, a máscara dá a permissividade para que o palhaço transite em uma lógica inversa à social que não seja linearizada ou estritamente racional, que de maneira sutil acaba por gerar tensionamentos significativos, rupturas, reflexões (Godoy et al., 2020, p. 164).

Para Masetti (2005), é o jeito de ser da figura-palhaça que permite que o erro, o ridículo, o absurdo, observados também nos marginalizados e desprezados socialmente, sejam corporificados na figura-palhaça. Godoy et al. (2020, p. 164) afirma que “essas linhas de fuga, devires e encontros sucessivos permitem que o palhaço esteja a todo tempo em jogo, ele mantém o jogo vivo nas inconstâncias de suas ações não padronizadas, não engessadas ou previsíveis”. Ao pensar nesse “estar o tempo todo em jogo», podemos considerar que a figura-palhaça está o tempo todo se encontrando (com o público e os acontecimentos e as experiências e aos estímulos e e...). Aberto às experiências do mundo, é atravessado, é afetado, violentado, tem seu pensamento colocado em movimento. E cria. Para Matracá (2011, p. 4130) “o riso e o humor são mutantes, assim como os costumes e as correntes de pensamento”. Logo, não parece haver linearidade na figura-palhaça, mas sim multiplicidade, rizomaticidade.

Considerando haver um modelo de docência desenvolvimentista que busca formatar e enformar corpos na escola, um encontro entre figura-palhaça e figura-do-

cente parece ser fortuito. No caso dessa experiência que partilhamos, a afetação do professor (em sua atuação) por signos atraídos por seus intercessor palhaço, parece ter produzido algo no jeito-de-ser, jeito-de-fazer, que se diferencia de uma chave linear, desenvolvimentistas, da representação. Atravessado por seu intercessor, parece que o docente encontrou maneiras outras de ser e estar no mundo, em aula com seus alunos e alunas. Parece haver, assim, criação de possíveis, afirmação da vida, como propõe a filosofia deleuziana.

Abandonando de um território que impõe imperativos a partir de linhas hegemônicas de manutenção do capitalismo como modelo de vida, nos é possibilitado habitar um território novo no qual, ao invés de uma servidão, de uma imposição de signos sobre os corpos, podemos deixar o corpo livre para experimentar o mundo. Em outras palavras, ao invés de lançar mão de modelos, perguntamos o que seu corpo pode?.

O que seu corpo pode?

(18 de março de 2022)

Às quartas-feiras, minha primeira aula acontece com a turma do 3^º Ano AK (AK são as iniciais da professora de sala), às 14:00. Estávamos, na ocasião daquele dia 18 de março, investigando as possibilidades de interação entre o corpo e o material corda, como um movimento dentro do projeto didático «Brinquedos» que orientava nossos encontros semanais.

O ritual de aula naquele dia foi o mesmo de quase sempre: busquei as crianças na sala, fomos em grupo (não em fila) para a quadra. Algumas crianças correram na frente. Outras ficaram ali ao meu redor, comentando em tom de censura e incredulidade a desobediência dos colegas que «nem te esperaram e saíram correndo feito loucos na sua frente, Diogo». Muitas semióticas pareciam estar operando e em jogo ali.

Chegando à quadra, outra semiótica: crianças já formando a tradicional roda, alusão à *Ágora*, na qual suposta e bem intencionadamente, todos se olham, se ouvem (mas não necessariamente se enxergam e se escutam). No centro da roda, uma caixa. Dentro da caixa, cordas. De diferentes tipos, espessuras, comprimentos, cores, materiais. Às crianças, disse que «hoje vamos trabalhar com o material corda. Quero ver tudo o que vocês sabem fazer com elas».

As crianças rapidamente correram em direção à caixa para apanhar uma corda para si. E aí aconteceram alguns encontros... Algumas crianças pulavam corda sozinhas, batendo a corda para si mesmas, para frente, para trás. Outras corriam com a corda, atentas aos movimentos que a corda produzia, reverberando, de alguma maneira, os movimentos de seus próprios corpos, uma espécie de impressão na corda de si próprios em movimento. Ao fundo, duas crianças organizaram uma fila para que as demais entrassem na corda que elas duas próprias batiam enquanto cantavam uma música de escolha de quem entrava para pular. Uma imagem bastante fidedigna de como eu próprio conduzi algumas aulas nas quais brincamos com aquele material ao som de canções tradicionais de pular corda. E mais uma semiótica se materializava ali: «vamos, gente! Quem quiser pular corda entra na fila e já vai pensando na música que vai escolher!», dizia, em tom professoral, uma das crianças organizadoras da brincadeira.

Eis que, em meio ao «senhoras e senhores, dá uma rodadinha, e vá pro olho da rua», uma criança vem, com uma corda nas mãos e me pergunta: «Diogo, o que é pra fazer com essa corda?». Quase que instintivamente, de improviso, palhaço que vê/ouve uma interjeição de um corpo na plateia na terceira fila, respondi: «Pra você brincar um pouco. Vê tudo que seu corpo consegue fazer com essa corda. O que seu corpo pode com essa corda?».

«Me enforcar!». «Se enforcar?».

Há infinitas coisas que um corpo pode (inclusive, se enforcar, seguir algumas semióticas já dadas, cristalizadas, fissurar outras, criar, produzir). O processo de produção da investigação dessas possibilidades parece acontecer mais livre e potentemente, criativamente, afetada de alegria, de desejo, emanando de quem produz, investiga, pesquisa, mais num movimento de fluxo eu-mundo que num movimento mundo-eu.

Talvez uma semiótica (dominante) ali possa ter sido fissurada.

Uma aula de Educação Física escolar. Corpos de um terceiro ano do ensino fundamental I. Tema: exploração de uma corda. Sem a proposição a priori do que fazer. Tampouco instruções diretivas de como fazer. O que é uma corda? Para que serve este material? Como utilizá-la? “Olhem, crianças, façam assim!”, “Façam assado” não foram perguntas nem orientações dadas. Não foi nessa chave de pensamento que esse acontecimento narrado na crônica se deu.

Assim como a figura-palhaça em cena, parece que a figura docente pode ter entrado em relação de cumplicidade e escuta atenta e improvisadora, ao propor que a criança descubra por si só o que ela pode com a corda. Trata-se, portanto, de encontros. Corpo em encontro com a corda e os outros corpos e o espaço. Corpo afetado pelo encontro. Corpo em movimento de experiência. Corpo não ensignado. Corpo, inclusive, exposto às possíveis fragilidades e acasos desse encontro com uma corda.

O que pode um corpo? Um corpo aberto às experiências do mundo, um andarilho ermitão, um viajante, pode se encontrar e ser violentado pelos signos. Pode ser colocado em movimento de pensamento. Pode produzir, criar, ser despertado de um estado ortodoxo de imobilidade. Um acontecimento atravessa e violenta o corpo, levando o professor a perguntar: “o que seu corpo pode com esta corda?”. Não há ensignação, imposição, demonstração, modelos de representação do que se fazer com uma corda. O docente não cede à sede por resultados predeterminados de (re)produção. Sem hierarquias, sem sequestros de autonomia, sem relações de servidão, os corpos puderam ser e estar livres, em movimento de experimentação.

Não há jeito universal de um corpo interagir com uma corda. Da mesma maneira, não há um jeito único pelo qual um corpo aprende, por exemplo, a pular corda. Pular a corda não é a única possibilidade de interação entre um corpo e uma corda. Porém, há semióticas dominantes que privilegiam o pular corda como atividade alvo da interação entre corpo e corda: “Vamos, gente! Quem quiser pular corda entra na fila e já vai pensando na música que vai escolher!”, dizia, em tom professoral, uma das crianças organizadoras da brincadeira.

A figura-palhaça como intercessora, atratora de signos, possibilita ao docente uma linha de fuga para um novo território em que, ao invés de caminhos idealizados e pré-concebidos, seguindo uma receita “x ou y”, criou-se novos jeitos de se encontrar com uma corda. Novos jeitos de ser e estar e um novo mundo. Pensamos que, se para as crianças a provocação “o que seu corpo pode com essa corda?” é um gatilho para uma experimentação livre, para criarem suas interações singulares com a corda, para o docente, é o abandono de um território que não o alegra.

Afetado por seu intercessor, o professor já não professa. O professor já não cede às sedes capitalistas por (re)produção. Não há linearidades causais. Não há desenvolvimentismos. Se as crianças criam suas próprias interações com as cor-

das, o docente cria suas próprias maneiras de se encontrar com seus alunos, suas próprias maneiras de ser e estar na escola, suas próprias maneiras de ser e estar professor. Se há um território demarcado por hegemonias, ao ser atravessado por seu intercessor, o docente abandona tal território e passa a habitar um novo.

3. Território docente e território palhaço: quando a figura-palhaça desterritorializa a figura docente

Desejantes de pensar/criar outras maneiras de ser e estar no mundo, nos propomos a pensar a alegria como uma força revolucionária. Em concordância com Lins (2008), a alegria pode ser também associada à liberdade de todo sujeito de agir, amar e cultivar sua felicidade. Em que territórios podemos ser livres para experimentar e criar? Em que territórios podemos cultivar a alegria?

Não é só de pé que as coisas caminham
(12 de outubro de 2022)

As turmas do terceiro ano de 2022 eram compostas por crianças tão potentes e tão brincantes e tão vivas e tão animadas e tão crianças! O fluxo de simplesmente ser e estar era tão vívido que, como diz uma amiga minha, era possível “pegar com a mão” de tão intenso, de tão bonito!

Naquele dia de outubro, próximo à celebração do dia das crianças, a direção escolar me solicitou que fizesse uma programação especial de atividades juntando cada uma das duas turmas de cada ano do ciclo escolar em um momento de 45 minutos para a realização da proposta de atividade.

Ali estava eu na quadra com as 33 crianças das duas turmas de 3º ano. As professoras de sala de cada turma estavam lá para auxiliar no andamento da proposta.

Minha voz naquele dia já estava castigada: haviam sido 4 aulas de manhã em uma das escolas e mais duas até aquele momento da tarde naquela outra escola. Meu corpo não estava dando conta da potência daqueles corpos.

Nos dias em que sua voz está mais desgastada, parece que a atenção e a escuta das crianças está mais fechada... Eu não sou adepto de apitos, tampouco de ficar gritando, ou ainda pedir (leia-se implorar) por atenção. Construímos, ao longo dos anos anteriores, a ideia de que todos têm o direito de falar e que, para isso e por isso, é importante escutar. Geralmente eu “espero a atenção e a escuta chegar” (sempre verbalizo isso para as crianças quando quero falar algo e eles não estão muito dispostos a escutar). Aliás, quando uma aluna de um 5º ano me perguntou a razão de não utilizar apito nas aulas, respondi que era professor, não adestrador e que eu não gostaria de utilizar um instrumento de controle como apito...

Pois bem, naquela tarde estava difícil. As crianças não escutavam, a atenção estava longe de chegar... Esperar também não estava ajudando muito... As professoras de sala, sim, estavam gastando a voz que eu já não tinha mais para tentar chamar a atenção das crianças, sem sucesso...

Foi aí que, de um salto, deitei no chão. As 33 crianças vieram ao meu encontro, ao meu redor, formando a roda que eu já estava há 10 minutos tentando compor... Algumas intrigadas, outras surpresas, outras até com medo de que algo ruim tivesse me acontecido. Mas todas ali, escutando. Dali do chão, olhando para elas disse: “Ah, agora vocês estão me escutando! Pois bem, vou contar a vocês a proposta que pensei para hoje!”. E comecei a partilhar com eles as possibilidades de vivência e experimentação para aquele encontro.

Dali do chão, deitado, sob os olhos atentos e algumas risadinhas, fui capaz de fazer algo que, de pé, na roupagem “tradicional” de professor de Educação Física, não fui capaz nos 10 minutos anteriores. Terminada minha fala, as crianças se posicionaram nos diferentes locais da quadra que eu havia explicado e estavam dispostas para iniciarmos a atividade.

Fiquei de pé.

As professoras, surpresas (leia-se incrédulas), não acreditavam na cena... Eu, orgulhoso da dose de extra cotidianidade, improvisação e, porque não, criatividade que consegui lançar mão naquela situação, tomei dois goles de água e me dirigi às crianças para iniciarmos a atividade.

No caso singular deste professor-pesquisador-palhaço, quando falamos de território, pensamos em espaços que possibilitem/permitam experiências/práticas corporais. Podemos falar, assim, de uma quadra (e de um pátio e de um jardim e de outros espaços livres e, e, e... da escola). O acontecimento narrado na crônica se deu em uma escola particular da zona oeste paulistana, com crianças do terceiro ano do ensino fundamental I. É de se esperar que, possivelmente, haja uma perspectiva de currículo que oriente a atuação do professor na escola (expresso por teorias que sustentam essa perspectiva de currículo, de escola, de docente, das práticas de ensino, o projeto político pedagógico da instituição). Afinal, a sociedade contemporânea neoliberal parece adorar uma cartilha. Também o próprio sistema educacional se orienta a partir de leis, normas, políticas públicas, diretrizes curriculares e etc, em que o ambiente escolar e a própria figura docente estão inseridos, ainda levando-se em consideração códigos, signos e representações que compõem e/ou atravessam esse espaço-tempo que constitui um território da figura-docente. Mais e mais cartilhas e receitas e modelos e representações e, e, e...

Pensemos agora na figura-palhaça. O território dessa figura poderia ser um picadeiro (e um palco e uma rua e uma praça e teatros e, e, e...). Tal/tais território(s) se relaciona/relacionam com o espaço-tempo de construção, desconstrução, reconstrução, composição, decomposição, recomposição, criação dessa figura, assim como com os percalços teóricos, técnicos, estéticos, poéticos, práticos pelos quais a figura-palhaça transitou em seu caminhar compositivo (processo artístico). E não nos esqueçamos que possivelmente também existam códigos, signos, criações e representações que compõem e/ou atravessam esse espaço-tempo que se constitui como um território da figura-palhaça.

Ao tentar pensar nesses territórios diferentes, do docente e da figura-palhaça, pensamos ser possível sugerir que há/houve, por diversos momentos, uma presença mais arborescente no território deste docente. Seja na organização da gestão escolar, ou na estruturação da hierarquia dos agentes escolares, ou mesmo na relevância social que é atribuída a alguns docentes de determinados componentes curriculares e ainda na relação aluno-professor. De certa maneira, aconteceram movimentos de modelagem por estruturas verticais e verticalizantes que formatam e qualificam e valoram e ordenam e plasmam e, e... o próprio território.

Um exemplo dessa organização estruturalista pode ser, tradicionalmente, no campo da Educação Física escolar, o apito. Como um instrumento docente, perpetuou-se e ainda se mantém como elemento organizador, hierarquizante e de controle de corpos em diferentes instituições. Por que não utilizá-lo para chamar a atenção de 33 crianças numa quadra, depois de tentar lançar de diferentes estratégias para ser ouvido? Basta-ria um apito alto e ressonante para que as crianças, possivelmente, tendo sua atenção despertada, se condicionassem a essa situação e fizessem silêncio. Funciona em outras instituições (também disciplinares), como os quartéis: ainda hoje se utilizam os apitos para mover, controlar e organizar as tropas, por exemplo.

O docente da crônica, inclusive, sempre traz consigo dois apitos, na mochila. Eles são utilizados em aula, como recurso didático, ao se estudar alguma modalidade esportiva em que os próprios alunos são convidados a gerirem, organizarem e administrarem o andamento da experiência de praticar tal modalidade, desempenhando distintos papéis, como o de arbitragem também, por exemplo. Inclusive, com um ou mais indivíduos desempenhando a figura reguladora de arbitragem. O professor, por vezes, também desempenha tal papel. Essa é a única situação escolar em que os apitos passam a ser utilizados na aula de Educação Física. Eles são instrumentos de controle e organização da modalidade esportiva em si, com a intenção de busca por promover justiça, igualdade, respeito ao adversário, às regras, à própria modalidade. Todavia, o docente mesmo não utiliza o apito como elemento para fazer a gestão de sua aula. Optamos pelo avesso. Desejamos o atravessamento pelo acaso. Queremos aquele lampejo que nos arrebata e nos dá uma grande ideia do que fazer, tal qual a figura palhaça ao improvisar em cena diante de algum acontecimento. Somos professores, não adestradores. Ao invés de soar apitos, deitemos no chão.

Os territórios usuais ocupados pela figura-palhaça são múltiplos e horizontais. Possibilidades de caminhos diversos a partir do encontro com o público é possível. Aproxima-se mais de um rizoma que de uma árvore. Mesmo que possam se encontrar com a árvore. Não queremos, contudo traçar um falso paralelo, oportunista, afirmando que o território docente que pensamos (experimentamos em nossa atuação docente) seja somente decompositivo e o território palhaço que compusemos seja compositivo e alegre e, assim, uma resposta, uma fórmula “salvadora” para o território docente. Não nos esqueçamos do potencial de fracasso e fragilidade da figura-palhaça que men-

cionamos anteriormente. Tampouco não podemos afirmar que não existam docências felizes, satisfeitas seguindo modelos e formatações. Problematizamos que para este docente-pesquisador-palhaço que escreve e partilha sua experiência, há traços marcantes desses territórios que são identificáveis e que o afetam.

Retomando a ideia de movimento cênico entre os palhaços Branco e Augusto, no encontro entre eles, uma transgressão é capaz de produzir um florescer de ramificações possíveis e incontroláveis para tudo que é lado. Podemos pensar que as figura-palhaças fazem rizoma entre si. Não há sobreposição de um sobre o outro. Há encontro. O Augusto cria linhas de escape à racionalidade do Branco, que por sua vez, também tenta escapar a todo instante do emocional/sensível/corporal do Augusto. Neste jogo de escapa-escapa [não de pega-pega], vemos multiplicidade. Explosão de linhas incontroláveis e desordenadas de escape. Território palhaço não é árvore, hierarquia, modelo, reprodução, estrutura e, e, e... É rizoma.

Um território é um agenciamento. Para Haesbaert e Bruce (2003, p.13) “agenciamentos extrapolam o espaço geográfico, por esse motivo o conceito de território dos autores é extremamente amplo, pois, como tudo pode ser agenciado, tudo pode ser também desterritorializado e reterritorializado”.

Há dois tipos de agenciamentos: os *agenciamentos de enunciação coletiva* que ocorrem a partir de elementos externos ao corpo, enunciados que a sociedade os impõe. São enunciados incorpóreos, oriundos de uma chave de ação permeada pelas relações de poder. Já os agenciamentos maquinícios de corpos, se referem à relação entre corpos, nos encontros entre corpos. O agenciamento maquiníco de corpos independe de forças externas, como nos agenciamentos de enunciação coletiva. Deleuze e Guattari (2011a) ainda afirmam que esses dois tipos de agenciamentos não acontecem isolada e separadamente, mas simultaneamente e o tempo todo.

Na crônica «Não é só de pé que as coisas caminham», o docente é atravessado pela potência e inventividade das crianças no espaço-tempo da aula. Pelo intercessor figura-palhaça, o agenciamento coletivo de enunciação leva o professor a percorrer caminhos outros para conseguir a atenção de suas crianças e dar prosseguimento à aula. O apito não foi acionado!

Ao deitar no chão, atravessado por aquele acontecimento que se dava no tempo-espacó da (sala de) aula, arriscamos propor que acontecesse um agenciamento ma-

único de corpos. E aos alunos, criou-se uma possibilidade de linha fuga ao que é/era esperado de um docente, considerando os agenciamentos coletivos de enunciação que geralmente operam em uma instituição escolar. Naquele momento, o professor criou um novo modo de ser e estar no mundo. Deitado, sobre a planície do chão da quadra, o docente e o seu próprio território podem se desterritorializar.

4 Dentro do escopo de nossa pesquisa, não investigamos e discutimos o movimento de desterritorialização da figura-palhaça pela figura-docente, tampouco a reterritorialização da figura-palhaça. Reconhecemos haver aqui uma ramificação possível de pesquisa que em momento oportuno pode ser investigada a fundo em outros movimentos de estudo.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquinícios que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323)

Deleuze e Guattari (2011a) afirmam que em momento algum os movimentos de desterritorialização e reterritorialização acontecem de maneira isolada/dissociada: se há uma desterritorialização, haverá associada a ela uma reterritorialização. Ou seja, ao pensarmos o encontro entre figura docente e figura-palhaça, em que a figura-palhaça desterritorializa a figura docente, a figura-docente também desterritorializa a figura-palhaça. De maneira associada a esse primeiro acontecimento, a figura-docente, se reterritorializa em um novo território de docente atravessado pela figura-palhaça (assim como a figura-palhaça também se reterritorializa em um novo território também - uma vez que esse movimento não é uno).⁴

Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros? A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque da vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre essa imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, devindo ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade (Deleuze e Guattari, 2011b p. 17-18)

Ao deitar no chão, algo surpreendente aconteceu. Aquele corpo docente parece ter sido capaz de produzir algo que, em seu encontro com as crianças, desterritorializa não somente o docente, mas a própria aula. Um novo território parece ter sido construído ali naquele encontro entre as crianças surpresas diante da atitude de seu professor e ele próprio, ali, deitado. Ao ter a ideia de deitar, o docente não sabia o que poderia acontecer na sequência. Estava, inclusive, exposto ao acaso e à fragilidade. Que docente deita no chão para conquistar a atenção de seus alunos? Somente ao acontecer, enquanto habitava aquele novo território, é que o professor se dá conta de que conseguiu aquilo que buscava já há alguns minutos sem sucesso. O que faria uma figura-palhaça para “chamar” a atenção de seu auditório para si? O que faria um docente para conseguir a atenção de seus alunos? Ao conseguir a atenção, o docente se alegra. Se sente orgulhoso de sua proeza. É palhaço diante de um auditório atento e conectado consigo.

Considerando o encontro entre a vespa e a orquídea, pensamos uma reescrita desse excerto de Deleuze e Guattari (2011b), propondo o encontro entre a figura-palhaça e a figura-docente. Assim, a figura-palhaça desterritorializa a figura-docente e, ao mesmo tempo, a figura-docente também desterritorializa a figura-palhaça. Nesse encontro entre figura-palhaça e figura docente, fica uma marca da figura-palhaça na figura-docente, por sua vez, uma marca da figura-docente também fica na figura-palhaça, uma vez que não há desterritorialização isolada. Deleuze e Guattari (2011a) propõem que nunca desterritorializamos sozinhos, mas sempre com no mínimo dois termos. E cada um desses termos se reterritorializa sobre o outro. E para nós, aqui, a ressalva dos autores é essencial: a reterritorialização não se constitui em um retorno a uma territorialidade anterior (e/ou conhecida).

Falamos aqui que a reterritorialização implica, impreterivelmente, um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Deitado no chão, desterritorializando o território “comum” esperado (conhecido) de um professor em sua atuação profissional, o docente não estava mais aterrado naquele território anterior, mas em um novo. Ao reterritorializar, já não era mais o mesmo, já não habitava mais no mesmo lugar. Da não escuta, passou a ser escutado. Da impossibilidade em que se encontrava, passou a um possível.

Nesse encontro no qual a figura-palhaça desterritorializa a figura docente, o professor se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de palhaço; mas a figura-palhaça se reterritorializa sobre essa imagem. O palhaço se desterritorializa, no entanto, ele mesmo, uma parte do professor; mas ele [o palhaço] reterritorializa o professor. O professor e o palhaço fazem rizoma em sua heterogeneidade. Muito embora pensemos nos pontos deste rizoma que se devém como pontos de convergência, conexão.

Contudo, não se trata de dizer que o professor imita o palhaço (assim como o inverso também é verdadeiro). Não pensamos em imitação, pensamos sim em captura de códigos, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir: devir-figura-palhaça de figura-docente, devir-docente de figura-palhaça. Cada um desses devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização de outro: os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que prolonga a desterritorialização longitudinalmente, assim como o movimento da vespa e a orquídea. Não há, dessa maneira, nem imitação nem semelhança, mas uma explosão [alegre] de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum, o qual não pode mais ser atribuído, submetido, subjugado, a um significante.

Escapando de uma chave representacional de atuação docente, neste breve encontro de desterritorialização, figura-palhaça e figura docente são um só, não havendo mimese. Violentado pela figura-palhaça, a figura docente sai de seu território e passa a habitar um território (novo) outro, desterritorializado por uma linha de fuga, no qual é possível ao professor deitar no chão para falar com seus alunos.

Pensamos que, contrariamente aos encontros tristes oriundos de uma docência desenvolvimentista, a figura-palhaça possibilitou ao docente encontros alegres e compositivos. Na teoria dos afetos de Spinoza (2013) temos a possibilidade de pensar o corpo não mais atrelado a uma função ou forma, mas às relações que ele mantém e/ou manteria com o mundo, com outros corpos, nos encontros. O corpo sofre, o tempo todo, processos de afeição por outros corpos e, gera na mente uma ideia correspondente. Qual não é satisfação e alegria do docente deitado no chão ao ver seus alunos ao seu redor... Triunfo! Alegria pulsante nascida de um encontro compositivo com os corpos que habitavam aquele espaço-tempo.

Olhando para a obra de Spinoza (2013), identificamos um signo que nos ajuda a

compreender afeto como uma classe de experiências que poderia expandir ou contrair, estimular ou refrear a potência de existir. Assim, podemos apreender o afeto como uma experiência de variação, uma vivência dinâmica, dotada de movimento e mobilidade. Em um de seus cursos em *St Denis*, Gilles Deleuze (1978, p. 6) faz a seguinte leitura da obra de Spinoza: “Afeto, variação contínua da força de existir ou da potência de agir” (Deleuze, 1978, p. 6). Violentada por seu intercessor, deitado no chão, nos parece que a figura docente teve sua potência de agir aumentada.

A figura-palhaça enquanto um intercessor, nesse território outro possível no qual a figura docente é lançada, nos tem presenteado com potentes movimentos de resistência à processos de decomposição e entristecimento. São esses movimentos, de criação de novas maneiras de ser e estar no mundo, diferenciando-se, que possibilitaram um aumento na sua potência de agir, que pensamos serem algumas linhas de fissura às estruturas e hierarquias e imposições e mecanismos de controle e metodologias e métodos e receitas prontas e docências desenvolvimentistas e, e, e...

4. Considerações finais: experimentação de uma docência alegre diante da axiomática capitalista

Finalizamos esse texto tecendo algumas reflexões sobre a potencialidade da experimentação na atuação docente, em busca de uma docência alegre. A axiomática capitalista tende a influenciar na formação e na atuação docente, assim como os corpos que ali existem em uma outra direção. Ei, professor, performe! Produza! Resolva este problema, e depois este, e depois mais este. Professor experiente! Você dá conta! Olha, aqui tem uma referência bacana para você seguir! Esse modelo também. Vai te inspirar! Em um movimento cumulativo de experiências, temos imagens modelo a serem seguidas. Representação. Reconhecimento. Diante dessa problemática, como resistir? Como criar novos mundos? Novas maneiras de estar no mundo? Como afirmar a vida no exercício de ser professor? Como não somente professar?

A figura-palhaça possibilitou encontros alegres e compositivos a este docente. Com a teoria dos afetos de Spinoza (2013) nos remetemos à possibilidade de pensar um corpo não mais atrelado a uma função ou forma. Falamos de um corpo em relação com o mundo, com outros corpos, nos encontros. Um corpo que se afeta por outros corpos, atravessado pelas afecções desses encontros. É como a figura-palhaça em cena. Branco e Augusto em relação. Em jogo. Entre si e com a plateia [que nunca é uma receptora passiva]. Exposto às fragilidades e ao acaso. Sem saber de antemão aonde aquela experiência vai dar. Ao entrar em cena a figura-palhaça, por mais que tenha um roteiro pensado previamente do que pode performar, se deixa afetar e se permite experimentar os encontros e os acontecimentos. É um nômade. Nunca é. Sempre está.

Na relação com esse ambiente e os corpos que nele habitam, o docente diferenciou-se. A diferença se dá nas relações. O mais profundo é a pele. Relacionando-se com o mundo o corpo tem seus encontros, vive uma experiência, em que o corpo cria, e quando criamos nos diferenciamos e nos alegramos.

Com sua capacidade de improvisação e criatividade e sua comicidade e seu caráter e sua insubordinação e sua indocilidade e sua abertura a viver as experiências do mundo e, e, e... a figura-palhaça pode ser capaz de produzir movimentos de escape. Quebras de expectativa. Produção de caminhos outros. Linhas para (r)irmos além das hegemonias. Linhas que atravessaram e atravessam o corpo deste docente-pesquisador-palhaço, desterritorializando-o. Lançando-o em um território novo e desconhecido, pleno de possíveis no encontro entre corpos com os espaços-tempo. Novos mundos se criam. Novas maneiras de ser e estar nesses mundos emergem. Neste momento, o docente, tal qual a figura-palhaça em cena, pode se permitir ser viajante em país estrangeiro, disposto e disponível a viver esse novo território.

Se os devires sempre são fenômenos de produção, por sua natureza, em que acontece uma dupla captura e uma dupla movimentação, muda tanto quem devém e muda também aquilo no que devém (KOHAN, 2002). No fim do caminho, não há algo que se esperar, um destino, um ponto de chegada, um objetivo, alvo. Não há um modelo no que devir. Não há que ser como a figura-palhaça, pensar como ela, agir como ela, fazer como ela. Não se trata de imitação. Há dois registros paralelos, docente e figura-palhaça [vespa e orquídea]. Há linhas que atravessam esses dois estratos e os afetam.

Existe este docente que encontrou o devir-figura-palhaça e já não pode pensar como pensava. Nem *ensigna*. Nem professa. Não se educa mais como se educava. O modo de pensar foi transformado [não enformado].

Ao invés de usar apitos e controlar corpos, ou ainda reproduzir métodos para “fazer com que as crianças escutem e prestem atenção”, deitamos no chão. Ao invés de dizer um passo a passo religiosamente pensado para *ensinar* uma criança em sua relação com a corda, provocamos, convidamos ao encontro, à experimentação. Ao invés de tentar controlar as variáveis que entram em jogo, em cena, em uma aula, nos permitimos ser afetados pelos signos. E, no movimento violento de sermos afetados pelos signos, pensamos, improvisamos, criamos. Alegria pulsante nascida de um encontro compositivo com os corpos que habitam aquele espaço-tempo. Um corpo que tem sua potência de agir aumentada. Um corpo alegre. Uma docência alegre.

Por uma docência das experimentações e dos encontros. Por movimentos de escape aos dualismos, as disciplinações, as subordinações, aos controles, aos modelos de representação. Por uma docência que crie novos mundos. Novas maneiras de estar no mundo. Que pergunte “o que seu corpo pode?”. Que seja alegre.

Referências

- BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: UNESP, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Trad.: Ana Lúcia Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2.ed. São Paulo: Editora 34, vol. 1, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. 2.ed Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 1*. Trad.: Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DIAS, Diogo Inacio. *Bumba-boi Maranhense: narrativas e conteúdos de significados*. 2019. 83 páginas. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso) – Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2019.
- DORNELES, Juliana Leal. *Clown, o avesso de si: uma análise do clownesco na pós-modernidade*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DORNELES, Juliana Leal. *Pelo vigor do palhaço*. 2009. 116 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

GODOY, Luís Bruno de; JUNIOR, Roberto Donato da Silva; SCHULZ, Alexander Bleinroth. *O palhaço no espaço do vazio no contexto hospitalar: a incerteza como potência criadora*. *Repertório*, ano 23, n. 35, Salvador, p. 160-184, 2020

GODOY, Luís Bruno de. *O jogo enquanto um emaranhado rizomático: devindo jogadores-artistas*. 2023. 271 páginas. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP. 2023.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueley. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. *Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão*. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

HUBERMAN, Michael. *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In: NÓVOA, António. (org.). *Vidas de Professores*. Lisboa, PT: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

KOHAN, Walter Omar. *Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2002 p. 123-130.

LINS, Daniel. *Fazendo Rizoma*. São Paulo: Hedra. 2008.

MASETTI, Morgana. *Doutores da ética da alegria*. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 453-458, 2005.

MATRACA, Marcus Vinicius Campos. *Dialogia do riso: um novo conceito que introduz alegria para a promoção da saúde apoiando-se no diálogo, no riso, na alegria e na arte da palhaçaria*. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, p. 4127-4138, 2011.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr., 2000.





Jonathas de Andrade, Museu do Homem do Nordeste – Museu de Arte do Rio (MAR) – Rio de Janeiro – Brasil – 2014

Photos: Eduardo Ortega





Trabalho

ISABELA PRADO*

O trabalho é um aspecto central da vida humana. É fonte de subsistência, e ao mesmo tempo de exploração; envolve relações pessoais e é como nos identificamos socialmente. O debate sobre o tema tem grande pertinência e atualidade, uma vez que vivemos em tempos de mudanças nas relações de trabalho, com o avanço de reformas que o precarizam e eliminam direitos. Ao mesmo tempo, a disseminação de tecnologias digitais traz novos desafios e novos contextos para o entendimento das condições de trabalho e das profissões.

Investigar esse tema, ao mesmo tempo complexo e atual, é o propósito deste número da Revista da UFMG. O ensaio visual apresentado aqui também se propõe a enfrentar esse desafio, contribuindo para a reflexão de forma poética.

O artista escolhido para esta edição é Jonathas de Andrade, nascido em Maceió, Alagoas, e que vive em Recife, Pernambuco. Ele utiliza várias mídias, incluindo fotografia, vídeo e instalação. Seu trabalho explora temas de identidade, cultura, trabalho e questões sociais no Brasil, misturando narrativas pessoais e coletivas. Jonathas de Andrade usa uma combinação de abordagens documentais e ficcionais, criando obras que são ao mesmo tempo poéticas e críticas.

(Para ler esse texto completo, clique [aqui](#).)