



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAILI VON CZÉKUS FLÓREZ

A ALEGRIA DE SER QUEM É:
UMA FORMAÇÃO PALHAÇA DE PROFESSORES PARA A
DIVERSIDADE

Salvador

2019

LAILI VON CZÉKUS FLÓREZ

**A ALEGRIA DE SER QUEM É:
UMA FORMAÇÃO PALHAÇA DE PROFESSORES PARA A
DIVERSIDADE**

Trabalho apresentado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.
Linha: Educação e Diversidade

Orientação: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Flórez, Laili Von Czékus .

A alegria de ser quem é: uma formação palhaça de professores para a diversidade / Laili Von Czékus Flórez. – 2019.

202 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Professores - formação.
I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.9 23. ed.

LAILI VON CZÉKUS FLÓREZ

A ALEGRIA DE SER QUEM É: UMA FORMAÇÃO PALHAÇA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 03 de outubro de 2017.

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda

Universidade Federal da Bahia

Assinatura: _____

Profa. Dra. Alessandra Santana Soares Barros

Universidade Federal da Bahia

Assinatura: _____

Profa. Dra. Ana Elvira Wu

Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Assinatura: _____

Profa. Dra. Sheila de Quadros Uzêda

Universidade Federal da Bahia

Assinatura: _____

Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa

Universidade Federal Fluminense

Assinatura: _____

A

Martim, o Palhaço Meio-Quilo, que me acompanhou de pertinho na escrita dessas últimas palavras e me ensina diariamente com toda alegria de ser quem ele é.

AGRADECIMENTOS

À professora Theresinha Miranda, por ter acreditado em mim desde o início, me emprestado seus livros, me doado seu tempo e sua sabedoria.

Às professoras Alessandra Barros, Ana Wu, Nelma Galvão, Sheila Uzêda e Valdelúcia Costa por terem aceitado fazer parte desta banca feminina dos sonhos. Gratidão por todas as contribuições, seja na qualificação, seja na defesa, seja nas aulas ou nos encontros da vida.

Aos colegas da Pós-Graduação em Educação da UFBA, pelas trocas e compartilhamentos.

A Walter Takemoto, por ter possibilitado que a formação acontecesse e à Faculdade de Economia da UFBA, por ter sediado nossos encontros.

Um agradecimento especial a todas as professoras e professores que participaram da formação, com carinho para as onze mulheres que me acompanharam até o final e que também são autoras desta pesquisa.

A Naia, pelo apoio e força durante a saída das palhaças.

A Gabi e Diogo, meus irmãos, pela ajuda e apoio.

À minha família (plural, estendida, líquida) por todo o apoio e carinho. E às cogumelas pela escuta.

A meu filho Caio pela paciência e pela compreensão na reta final e por ser sempre minha maior fonte de inspiração.

E ao meu esposo e melhor amigo, Gabiza. Agradeço pelo amor, pelas mensagens, pelas palavras de incentivo, pelas revisões, pelas emergências atendidas e por todo o companheirismo que você me dá ao longo da nossa vida juntos.

EPÍGRAFE

Alegria é um palhaço no coração da gente.
(Definição de uma criança)

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
(Paulo Freire)

FLÓREZ, Laili. **A alegria de ser quem é**: uma formação palhaça de professores para a diversidade. 2019. 202 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

RESUMO

Com os novos parâmetros da educação inclusiva, na perspectiva de que a escola regular é o espaço e ambiente que deve atender às necessidades de todo e qualquer aluno, os professores encontram-se em crise de identidade, tendo que equacionar uma realidade escolar de diferenças e pluralidades com um sistema educacional homogeneizador e uma formação que não os prepara para tais embates. O resultado é uma sensação de despreparo e desmotivação, que repercute na própria prática pedagógica e relação com seus alunos, criando ou reforçando as barreiras atitudinais que impedem uma educação verdadeiramente inclusiva. Diante disso, a formação tem papel importante no preparo e na autoestima do professor, cujas atitudes esperadas são de acolhimento e respeito à diversidade. Este trabalho tem como objetivo discutir de que modo a dimensão pessoal do professor pode ser trabalhada em uma formação palhaça com a perspectiva de uma educação para a diversidade. Para tanto, foi realizada uma formação de professores de educação inclusiva, fundamentada na pedagogia do palhaço. O estudo, nesse sentido, utiliza o método da pesquisa-ação crítica para analisar os resultados da formação, em colaboração com as sujeitas participantes da pesquisa, com o amparo teórico dos Estudos Culturais. A pesquisa conclui que é necessário e eminente que a formação de professores considere os mesmos enquanto sujeitos integrais, não ignorando suas dimensões pessoais, e que o palhaço é uma possível ferramenta de trabalho neste sentido.

Palavras-chave: formação de professores; palhaço; educação inclusiva; diversidade.

ABSTRACT

With the new guidelines of inclusive education, in the perspective that regular school is the space and environment which should meet the needs of each and all students, the teachers find themselves in an identity crisis, needing to equate the school reality of differences and pluralities with a homogenous school system and a training that does not prepare them for such conflict. The result is a feeling of despair and discouragement, that affects the pedagogical practice and in the relationships with the students, creating or reinforcing attitude barriers that impede a truly inclusive education. Faced with this, training has an important role in the preparation and in the self-esteem of the teacher, whose expected attitudes are of warm welcome and respect to diversity. This work has as an objective to discuss the way in which the personal dimension of the teacher that can be approached with clown training with a perspective of education for diversity. For this purpose, a training for inclusive education for teachers was held, based on clown pedagogy. The study, in this sense, uses the critical research-action method to analyze the results of the training, in collaboration with the research participants, with the theoretical support of Cultural Studies. The research concludes that it is necessary and imminent that teacher training considers the teachers themselves as whole subjects, not ignoring their personal dimensions, and that the clown is a possible work tool in this sense.

Keywords: teachers trainingn; clown; inclusive education; diversity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	p. 13
2. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: INCLUSÃO E FORMAÇÃO.....	p. 21
2.1. Introduzindo a diversidade na perspectiva dos Estudos Culturais....	p. 22
2.1.1. IDENTIDADE, DIFERENÇA E ALTERIDADE.....	p. 26
2.1.2. DILEMAS DA DIVERSIDADE.....	p. 32
2.2. Inclusão escolar e uma educação para a diversidade.....	p. 37
2.2.1. PANORAMA DA REALIDADE BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	p. 38
2.2.2. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	p. 44
2.3. Formação de professores e educação inclusiva.....	p. 48
2.3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	p. 49
2.3.2. DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	p. 55
2.3.3. DIMENSÃO PESSOAL E FORMAÇÃO.....	p. 57
3. A PEDAGOGIA DO PALHAÇO E A DIMENSÃO PESSOAL.....	p. 61
3.1. Palhaços, palhaças e escolas paspalhas.....	p. 62
3.1.1. UM PASSEIO PELO MUNDO DO NARIZ VERMELHO.....	p. 63
3.1.2. PALHAÇARIA FEMININA.....	p. 69
3.1.3. O ENSINO DO PALHAÇO NA TRADIÇÃO E NA MODERNIDADE.....	p. 72
3.2. O palhaço e a celebração da diversidade.....	p. 81
3.3. Uma formação palhaça.....	p. 89
3.3.1. PRINCIPAIS REFERÊNCIAS: ANGELA DE CASTRO E JESÚS JARA	p. 90
3.3.2. OS MANDAMENTOS DO PALHAÇO E DA PALHAÇA.....	p. 94
3.3.3. FORMAÇÃO PALHAÇA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE	p. 101
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	p. 108
4.1. O método da investigação: pesquisa-ação crítica.....	p. 109
4.2. Percursos da pesquisa.....	p. 111
4.2.1. A PRIMEIRA ESCOLHA DE CAMPO.....	p. 112
4.2.2. ETAPAS E PROCEDIMENTOS	p. 114
4.2.3. “AS SOBREVIVENTES”.....	p. 123

4.3. A proposta de intervenção.....	p. 128
4.3.1. PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO.....	p. 129
4.3.2. REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO.....	p. 131
4.3.3. AVALIAÇÃO.....	p. 139
5. FORMAÇÃO PALHAÇA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	p. 143
5.1. Jogar e brincar.....	p. 145
5.2. Errei!.....	p. 155
5.3. Sobre afetos.....	p. 162
5.4. Olhar para si.....	p. 169
5.5. A alegria de ser quem é.....	p. 175
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 186
REFERÊNCIAS.....	p. 190

1. INTRODUÇÃO (OU CONVERSAS INICIAIS)

Ingressei no universo da palhaçaria em 2004, quando participei da minha primeira oficina de Iniciação. Os processos de iniciação na arte do palhaço são cursos voltados para pessoas sem ou com experiência, que desejam ter um primeiro contato com a linguagem ou voltar ao ponto de partida. É muito comum participar de várias iniciações, pois cada professor tem a sua técnica e sua filosofia de palhaço e cada experiência sempre traz novos aprendizados. Dentre os treze cursos de palhaço que frequentei, de 2004 para cá, cinco tiveram esse caráter de recomeço. Ademais dessa formação, que aconteceu fora da graduação (Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal da Bahia), eu integro o Nariz de Cogumelo, grupo que investiga possibilidades cênicas da palhaçaria em apresentações de rua e teatro e que em 2016 completou dez anos de trajetória.

Durante o período da Licenciatura, meu primeiro estágio não oficial foi realizado a convite da Profa. Maria de Lourdes Costa Pinto, que buscava em 2006 alguém para dar aulas de Teatro no Instituto Pestalozzi da Bahia (hoje Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi), que na época atendia crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual. A aceitação do convite aconteceu de forma espontânea e imediata, apesar da minha falta de experiência na educação especial e do total silêncio do curso da Licenciatura em Teatro para esta área.

Na procura por possibilidades metodológicas, decidi oferecer àqueles alunos, jovens e adultos, o que no momento (e ainda hoje) me atraía fortemente, pela cabeça e pelo coração: o palhaço. Desde então, desenvolvo um trabalho que utiliza práticas pedagógicas do ensino de palhaço na educação de pessoas com deficiência intelectual. Foram duas vivências no Instituto, um semestre em 2006 e dois semestres em 2008, o que resultou na escolha pela temática que seguiu tanto no Trabalho de Conclusão de Curso da graduação como na Dissertação de Mestrado (esta última desenvolveu-se a partir de uma oficina realizada fora do Pestalozzi, em ambiente não institucional).

A partir de 2012, as oficinas de palhaço oferecidas antes a adultos com deficiência intelectual foram estendidas a dois outros grupos de participantes: portadores de

transtornos mentais e profissionais das áreas afins (educação inclusiva, arte-educação e saúde mental). Foram sete oficinas realizadas durante o citado ano, sendo três para profissionais. Desses grupos, dois foram compostos por professores de educação especial ou inclusiva, em cursos realizados em Salvador e no Vale do Capão (Chapada Diamantina), a convite de um projeto que reunia o Circo do Capão e a Escola Brilho do Cristal.

Em ambos os casos, os participantes demonstraram nos primeiros momentos grande dificuldade em um dos aspectos centrais da oficina: reconhecer, mostrar e rir de suas particularidades.

A pedagogia de palhaço adotada trabalha a exposição das singularidades e os ridículos¹ dos participantes, de seus corpos e modos de se relacionar com o mundo e com os outros. A construção de um palhaço pessoal do aluno, etapa final do curso, é realizada após (e através de) um processo artístico-pedagógico, que convoca os participantes a se colocarem em contato com suas intimidades e se desafiarem em relações lúdicas e sinceras com a alteridade. O erro é ressignificado e também se faz presente na proposta: o erro para o palhaço não é escondido, é revelado; é um presente e não uma falta.

Foram compartilhados por esses professores anseios e dificuldades diante do desafio de assumir a diversidade a partir de si mesmos e de expor e valorizar suas individualidades. A resistência em revelar seus próprios equívocos era evidente naqueles profissionais que aprenderam a evitar o erro a todo custo e a buscar a forma mais homogênea possível de aprendizado.

A fala quando era sobre o outro, em especial sobre seus alunos, chegava fácil e naturalmente. Quando instigados a falarem sobre si mesmos, ou colocados no centro e no foco das atenções, a facilidade travava e a naturalidade enrijecia. Apareciam as válvulas de escape do nosso corpo para lidar com situações desconfortáveis – como o riso nervoso, o tremor das mãos, a agitação das pernas. Associo essas atitudes (muitas vezes involuntárias) ao que Amaral (1998) chama de

¹ A palavra 'ridículo' é utilizada aqui como sinônimo de 'risível,' ou 'aquilo que nos faz rir'.

nossos “mecanismos de defesa”, fugas para não encarar a diferença, para fugir desse embate. E naquele caso a diferença estaria neles mesmos...

Ademais, a discussão que surgia nos momentos de avaliação constantemente voltava-se à formação, que ainda que abordasse teoricamente a diversidade, não problematizava a realidade de uma construção social que busca a negação das diferenças.

A educação inclusiva no Brasil, após décadas de lutas e conquistas políticas, encontra-se em um importante momento histórico. A partir do final do século XX, o país assume oficialmente a perspectiva de que todo aluno tem o direito de frequentar a escola e de ter garantidas as condições favoráveis às suas específicas necessidades de aprendizado. A escola regular torna-se o espaço preferencial para a educação de pessoas com deficiência e, nesse sentido, a educação especial passa a atender alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) de forma complementar e não substitutiva.

É uma transformação simbólica e prática em todo o sistema de ensino, que afeta e é afetada tanto pelos dispositivos legais, programas e políticas públicas, como pelas pesquisas acadêmicas e pela realidade das salas de aula. Se a educação especial vive atualmente uma crise de identidade (BEYER, 2005), pois perde o monopólio na educação de pessoas com deficiência, a realidade da educação inclusiva, assim como da educação em geral, brasileira apresenta grandes paradoxos.

Por um lado, são inegáveis os avanços em políticas públicas pela educação inclusiva e o aumento de estudantes público-alvo da educação especial¹ na rede regular de ensino (especialmente a pública). A educação de pessoas com NEE passa a fazer parte do currículo dos cursos superiores de formação de professores e o governo federal tem feito notáveis esforços para realizar ações e projetos com o objetivo de capacitar escolas e equipes pedagógicas para receber e atender esse público. Além disso, a pesquisa em educação inclusiva cresceu exponencialmente nos últimos anos e tornou-se um relevante e representativo campo de investigação.

¹ Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 1998), são público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Por outro lado, as próprias pesquisas revelam que, na prática da sala de aula, as novas demandas que surgem da inclusão de alunos com deficiência na escola regular muitas vezes não são supridas pela formação dos professores que se reconhecem despreparados para acolher a diversidade e atender às diferenças dos alunos.

Essa pesquisa nasceu a partir de tais motivações, de inquietações pessoais minhas acerca da formação de professores e de demandas apresentadas por ex-alunos e colegas de profissão, levando ao seguinte problema: não só a educação, mas os próprios educadores também encontram-se em “crise de identidade”, tendo que equacionar uma realidade escolar de diferenças e pluralidades com um sistema educacional homogeneizador e uma formação que não os prepara para tais embates.

Assim como Arendt (2014), defendo que pluralidade e singularidades são características de todo o ser humano, seja ele com ou sem deficiência, fora da “norma” imposta pela sociedade dominante ou não. Contudo, aceitar e valorizar a diferença do outro implica em partir de nós mesmos, aceitar as nossas próprias singularidades.

Assim sendo, a formação de professores deve também passar por um trabalho que considere este educador enquanto sujeito e agente de um processo de valorização da diversidade. E que para isso compreenda que, antes de postularmos sobre a inclusão, devemos problematizar e desconstruir a nossa própria relação com a diferença. Antes de falar sobre a relação com os alunos, devemos nos atentar à dimensão pessoal do próprio professor.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo discutir de que modo a dimensão pessoal do professor pode ser trabalhada em uma formação palhaça com a perspectiva de uma educação para a diversidade.

Procura-se ainda estabelecer relações entre a pedagogia do palhaço e a formação de professores para a diversidade; apontar possibilidades práticas de formação de

professores que trabalhem a diversidade na educação, a partir de uma atenção voltada para a dimensão pessoal deste profissional; fomentar o desenvolvimento pessoal dos participantes através da proposta formativa adotada e, assim, colaborar para sua atuação profissional.

Para tanto, foi realizada entre setembro e dezembro de 2016 uma formação de professores atuantes em educação inclusiva tanto na rede pública como na rede privada de Salvador, Bahia.

A investigação adota a pesquisa-ação, um método eminentemente político e pedagógico (BARBIER, 2007), estreitamente ligado com uma base empírica e que tem como objetivo a resolução ou contribuição para superação de um problema coletivo a partir de uma proposta de intervenção. A vertente que aqui é utilizada como referencial metodológico é a da pesquisa-ação crítica, que considera a voz dos participantes da pesquisa como atores e sujeitos da mesma, que colaboram tanto na avaliação dos resultados como na tessitura da própria metodologia (FRANCO, 2009).

A partir das experiências anteriores aqui já citadas enquanto professora de oficinas de palhaço, compreendo que ele é uma ferramenta possível e efetiva para trabalhar a diversidade com professoras e professores, pois parte do princípio de que a diversidade é algo a ser celebrada e valorizada, deve partir do próprio indivíduo e não se limitar ao olhar sobre o outro. É por isso que proponho o palhaço enquanto eixo metodológico da proposta de formação, com o intuito de, através de práticas lúdicas e criativas, trabalhar a diversidade e a diferença a partir dos próprios professores sujeitos da pesquisa.

Adoto para fundamentação teórica os Estudos Culturais, sobretudo ao se tratar de Diversidade, Diferença, Identidade, Alteridade e Educação Inclusiva. A formação de professores é entendida aqui como um processo essencialmente contínuo, que se segue por toda a vida do educador, e é abordada em diálogo com as categorias anteriormente citadas. O palhaço também entra ao encontro destas temáticas e é estudado tanto como princípio de trabalho quanto a partir de suas possibilidades pedagógicas.

Este trabalho é estruturado em, após esta Introdução, quatro sessões para discussão do objeto aqui proposto: pedagogia do palhaço e formação de professores para a diversidade.

O capítulo 2, “Educação para a diversidade: inclusão e formação”, discute e problematiza a diversidade, inclusão e formação de professores. Esta seção apresenta uma reflexão sobre os discursos acerca de diversidade, diferença, identidade e alteridade (HALL, 2011B; LARROSA E SKLIAR, 2011; BAUMAN, 2005; 2011; GOFFMAN, 1988, SILVA, 2012; WOODWARD, 2012), sobretudo na própria bibliografia dos Estudos Culturais (HALL, 2011a; 2011b; SCHULMAN, 2010), e sobre paradigmas e realidades da educação inclusiva (MELERO, 2011; SACRISTÁN, 2002; SKLYAR, 2003; PIERUCCI, 1999). Além disso, analisa a formação de professores para a diversidade (NÓVOA, 1992; 2002; GONZALEZ, 2002; IMBERNON, 2002; MIRANDA, 2008), como ênfase para o recorte aqui adotado: a dimensão pessoal na formação do professor.

“A pedagogia do palhaço e a dimensão pessoal” é o título do capítulo 3, que apresenta uma contextualização do palhaço, processos de formação e uma pedagogia de palhaço enquanto formação para a diversidade (SILVA, 2007; CASTRO, 2005; BURNIER, 2001; CASTRO 2009; 2010a; 2010b).

O terceiro capítulo, “Caminhos metodológicos”, trata das escolhas, etapas e procedimentos do “jogo”: a metodologia de pesquisa (THIOLLENT, 2010; BARBIER, 2007, FRANCO, 2009). Utilizo o “jogo” como metáfora, pois, assim como os jogos, o método da pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2009) é um processo ativo, aberto a novidades e transformações e feito em interação contínua com o outro. Neste momento é detalhada a intervenção – planejamento e realização – assim como o campo e as sujeitas da pesquisa.

A última parte discursiva é “Formação palhaça para uma educação inclusiva”, momento em que eu analiso cinco aspectos da dimensão pessoal que se destacaram na formação realizada, a partir das minhas reflexões bem como das professoras envolvidas. São elas: o jogo, o erro, o afeto, o olhar para si e a alegria

de ser quem é (este último é uma referência a um dos Mandamentos do Palhaço e da Palhaça, que eu apresento no capítulo 3). É nesta sessão que as vozes das sujeitas da pesquisa ganham atenção especial.

Este estudo avalia que, por mais que sejam evidentes os avanços no sentido de uma educação para todos e todas, estes não caminham junto a uma formação de professores que os prepare para atender às diferenças de seus alunos e, mais ainda, que os considere como sujeitos integrais, com necessidades a nível tanto profissional, como social e pessoal para garantia do bom desempenho de sua função. Avalio ainda que, a partir dos depoimentos coletados, os professores e professoras apresentam uma grande demanda por processos formativos que sejam voltados para eles mesmos, que os provoquem a olhar para si, cuidar de suas questões, se permitir ser e estar no mundo como eles mesmos, consigo e com os outros.

Após a realização da intervenção no segundo semestre de 2016, a pesquisa conclui que o palhaço é uma possibilidade metodológica eficaz para formação de professores para a diversidade. Afeto, cuidado, corpo, autoconhecimento, jogo e erro são alguns dos aspectos abordados e potencialmente transformadores nas pessoas envolvidas – tanto profissionalmente como internamente, mas principalmente nesta última esfera. A proposta aqui não é uma atividade terapêutica (e nem tenho formação para isso) mas uma formação que tenha como prioridade trabalhar a dimensão pessoal do professor.

Considero necessário destacar, antes de seguirmos com a leitura, que acredito em um processo de pesquisa que esteja intimamente ligado com o pesquisador ou, como aqui é o caso, a pesquisadora. Por isso, ao longo do meu trabalho eu utilizo a primeira pessoa do singular como sujeito de todo texto que se refere à minha prática pedagógica, meus questionamentos e minhas vivências. Por “minhas”, que fique claro, eu não pretendo me isolar – somos sujeitos coletivos e nossas histórias estão diretamente ligadas às histórias de outros. Escolho a primeira pessoa para, sobretudo, me implicar. É por isso também que eu iniciei este texto contando de onde eu vim – e, portanto, de que ponto de vista eu falo.

Também sinalizo que na maior parte do texto eu opto pelo uso do termo 'palhaço' e não *clown*, por compreender que, ainda que de origens e uso comuns diferentes (no caso do uso da palavra *clown* no Brasil, referindo-se mais às tradições teatrais), as duas palavras remetem-se à mesma figura e à mesma essência. Brasileira que sou, escolho falar em português. Contudo a tradução em inglês encontra-se presente em alguns momentos, quando me refiro a teóricos ou artistas que costumam usar este termo.

Dito isso, está aberto aqui o meu convite para entrar no universo deste trabalho e, quem sabe, se permitir olhar um pouco para si mesmo, com a alegria de ser quem é.

2. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: INCLUSÃO E FORMAÇÃO

O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando.
(Guimarães Rosa)

Os caminhos múltiplos dos discursos sobre a diversidade e a diferença me fascinam desde a graduação, quando, ao passo que me enveredava pela riqueza de uma arte do único e do plural (o palhaço), descobria os entraves e os conflitos da educação inclusiva.

De lá para cá se passaram mais de dez anos e a busca por aprofundar os conhecimentos resulta frequentemente por horizontes mais nebulosos. Nebulosos não pela impossibilidade de ver o que está adiante, mas porque as próximas paradas já não são tão claras quanto eu pensava que seriam nos meus vinte e poucos anos.

Os caminhos agora apontam novos rumos. Conceitos como alteridade, (a)normalidade, multiculturalismo e tolerância despontaram para a minha pesquisa, assim como a categoria Identidade, que no meu trabalho ganha um destaque maior ao estabelecer relações entre a identidade social dos professores e a formação para a diversidade, para as diferenças em sala de aula.

Com as conquistas no processo de inclusão escolar no Brasil nas últimas duas décadas, professoras e professores têm se deparado cada vez mais com salas de aula nas quais convivem alunos sem e com deficiência. Tal realidade levantou novos obstáculos na prática pedagógica destes profissionais, cuja formação passa a ser questionada, sob um discurso de respeito às diferenças.

Contudo, para além das lacunas curriculares na formação de professores de educação inclusiva, espera-se que os mesmos aprendam a “respeitar a diversidade” sem considerar que esses vêm de uma formação cultural e social que mascara, suprime e cala as diferenças. Mas como aceitar, ou ainda, valorizar a diversidade dos seus alunos se o próprio professor não sabe lidar com as suas singularidades?

Esta sessão, portanto, dedica-se a estudar discursos sobre as categorias Diversidade, Identidade e Diferença, suas implicações, seus dilemas e implicações na educação inclusiva, tendo como subsídio teórico os Estudos Culturais.

Stuart Hall (2011b) acredita que um trabalho em Estudos Culturais só faz sentido se situado em um campo eclético, transdisciplinar e de fronteiras confusas. Nesse intento, buscando atender ao princípio da transdisciplinaridade e também reconhecendo que as categorias abordadas nesta pesquisa de doutorado estão inseridas em duas grandes áreas – Humanas e Artes, este trabalho toma como referência ainda textos de Sociologia, Educação, Filosofia, Teatro, Circo etc. Isto implica no constante desafio de dialogar, aproximar e contrastar conhecimentos e saberes.

Como poderá ser visto ao longo deste capítulo, os autores citados não estão a todo tempo em concordância, nem eu busquei por referenciais que assim caminhassem. Ao tratar da diversidade e da diferença, me interessa não só as vozes uníssonas, mas também as que estão fora do tom, no contratempo. Proponho, tomando emprestada a metáfora de Larrosa e Skliar (2011), pensar e habitar Babel – ou esta conjuntura acadêmica e social de multiculturalismo, crises de identidade e explosão das diferenças – babelicamente:

não é só porque o nome de Babel possa dizer algo sobre nosso presente confuso, sobre nosso mundo incompreensível, mas também, sobretudo, porque nossas ideias, nossas palavras e nossas experiências não podem ser senão babélicas. Aprendemos já a desconfiar de todos esses discursos sobre a crise nos quais tudo está em crise exceto o discurso seguro e assegurado que a nomeia, a diagnostica e antecipa sua solução (p. 9).

É uma escolha política em pensar os discursos pesquisados, que ora estão em sintonia, ora em contradição, também nesse jogo dos encontros e desencontros, na riqueza dos desentendimentos, na descoberta das inquietações.

2.1. Introduzindo a diversidade na perspectiva dos Estudos Culturais

A igualdade foi inventada porque os humanos não são idênticos. Se fôssemos todos gêmeos, esta noção de igualdade, que releva da moral e da política, não teria nenhum sentido. Que lhe dá seu valor e importância é que os indivíduos são diferentes. É a diferença o sal da vida e a riqueza da humanidade.

(François Jacob)

Os Estudos Culturais constituem um campo de pesquisa que nasceu na Inglaterra na década de 1950 e depois se difundiu para o restante da Europa, Estados Unidos e América Latina. Consolidou-se com a fundação em 1964 do Centre of Contemporary Cultural Studies (CCCS), ligado ao Departamento de Língua inglesa da Universidade de Birmingham como um centro de pesquisa de pós-graduação.

Partindo da concepção ampla de Cultura trabalhada pela Antropologia, os Estudos Culturais buscam, em termos gerais, aprofundar e questionar as relações entre a referida categoria e o indivíduo e a sociedade ou, em outras palavras, examinar as práticas sociais sob um ponto de vista cultural, pelo trabalho que elas fazem subjetivamente. A Subjetividade é um conceito forte no campo e apresenta um importante marco tanto de encontro como de crítica ao “velho marxismo”.

Por um lado, o conceito de subjetividade é abordado nos Estudos Culturais como produção cultural e, sendo assim, é algo que não é dado, mas sim produzido historicamente. Por outro, o campo reconhece a importância e o valor da subjetividade nas relações sociais e nas produções culturais, ultrapassando o ponto de vista da macroestrutura para análise das relações de poder.

Dito isso, considero importante registrar a forte influência que o marxismo exerceu e ainda exerce sobre os Estudos Culturais, especialmente a partir da relação entre cultura e poder, entre processos culturais e relações sociais, e a noção de que a produção cultural é um campo constante de lutas e diferenças. Tais elementos “continuam ativos, vivos e valiosos, sob a condição, apenas, de que também sejam criticados e trabalhados” (JOHNSON, 2010, p. 13).

Tal influência contribui para que os Estudos Culturais tenham como princípio constante um compromisso político. Apesar da história do CCCS estar entrelaçada com a da Nova Esquerda¹ inglesa, assim como de publicações de orientação política semelhante, os Estudos Culturais nunca atenderam a uma agenda política fechada e específica. Seu objetivo é contribuir na formação de sujeitos politicamente implicados e motivados à transformação social, que compreendam as características, origens, dinâmicas e necessidades de mudança das conjunturas em que estão inseridos.

Além do trabalho político, outra grande característica dos Estudos Culturais é a sua versatilidade teórica e heterogeneidade. Desde sua criação os Estudos se propõem como um campo híbrido, transdisciplinar, histórico e em constante formação, que dialogam com autores diversos como Marx, Foucault, Lacan, Derrida, as teorias do feminismo e do antirracismo, dentre outros.

Os pesquisadores que se fundamentam nos Estudos Culturais possuem distintas formações e áreas de atuação, a exemplo da Antropologia, Sociologia, História, Comunicação, Literatura e Educação. Assim sendo, para os Estudos Culturais trabalhar a partir de repertórios conceituais distintos é, segundo Hall (2011b), “lo más natural del mundo” (p. 14).

Para Schulman (2010), foi Stuart Hall quem, a partir da década de 1970, sofisticou teoricamente os Estudos Culturais e atribuiu a ele um caráter definitivo de versatilidade metodológica. Hall foi um teórico cultural e sociólogo jamaicano, que participou da fundação do CCCS junto com Richard Hoggart e Raymond Williams e assumiu a direção do Centro entre 1970 e 1979. Tendo publicado diversos livros e artigos na área, é hoje uma das principais referências em Estudos Culturais, sobretudo nas temáticas de identidade cultural, multiculturalismo, raça e etnia.

Ao buscarmos o conceito de diversidade à luz dos Estudos Culturais, encontramos a associação deste termo com outras categorias afins como pluralidade,

¹ A Nova Esquerda inglesa (*New Left*) foi um movimento político de orientação socialista, anti-imperialista e antirracista que tinha como pauta a nacionalização das principais indústrias, abolição dos privilégios econômicos e sociais, desarmamento nuclear e enriquecimento da vida social e cultural das classes trabalhadoras (SCHULMAN, 2010).

multiculturalismo, diferença, alteridade, identidade. Não raramente, diversidade é utilizada como sinônimo de diferença, mas há sutis distinções entre os dois termos.

Se procurarmos no dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008), o significado de diversidade é: qualidade do que é diverso; pluralidade. Por sua vez, pluralidade é significada como: qualidade do que é plural; existência de muitas variações de algo ao mesmo tempo; diversidade. Por tanto, as duas palavras são explicadas de modo muito semelhante, uma como sinônimo da outra. É considerando isso que eu inicio a discussão sobre diversidade falando sobre pluralidade.

Hannah Arendt (2014) diz que a pluralidade humana, tem o duplo aspecto da igualdade e diferença:

Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender uns aos outros e aos que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, os homens não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender (p. 217).

Para a autora, a pluralidade humana existe justamente porque somos todos iguais – seres humanos, ao passo que somos todos diferentes de qualquer outro.

Do ponto de vista epistemológico, Bhabha (2013) afirma que a diversidade é objeto do conhecimento, categoria da estética, da ética ou da etnologia, enquanto a diferença é a enunciação da diversidade, um processo de significação.

A diferença é um processo relacional, que depende da identidade e da alteridade, como veremos adiante, para existir. Diferenças são os atributos que nos diferem uns dos outros.

SILVA (2014) afirma que a diversidade não é um fato ou uma coisa, é o “resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença” (p. 101). Woodward (2013) tem uma opinião semelhante, definindo a diversidade como resultado das construções de diferença.

Sendo assim, diversidade é o contexto e a situação resultantes dos processos de relações humanas que são construídos por diferenças. Se entre todas as pessoas há diferenças, e há relações, qualquer relação entre pessoas implica em um contexto de diversidade. Seja diversidade de gênero, racial, cultural etc.

Bhabha (2013) define a diversidade cultural, expressão frequentemente encontrada em estudos sobre educação inclusiva e diversidade, como “o reconhecimento de costumes e dados culturais” (p. 69), assim como um “sistema de articulação e intercâmbio de signos culturais”. Para ele, ainda que feito um recorte para o âmbito cultural, o conceito de diversidade, assim como os demais autores citados, está intrinsecamente ligado às relações humanas, aos processos relacionais.

Amparada pelos estudos sobre multiculturalismo (SILVA, 2014), pluralidade (ARENDETT, 2014), identidade e diferença (SILVA, 2012; WOODWARD, 2012; HALL, 2011a) e diversidade cultural (BHABHA, 2013), categorias essas estreitamente relacionadas – e por vezes se confundem entre si, entendo que a diversidade é uma realidade inevitável e inquestionável da existência humana. Onde há gente, há diferenças; onde há diferenças, há diversidade.

Os discursos sobre diversidade seguem sendo debatidos ao longo desse intertítulo 2.1. Feitas as considerações iniciais, pense ser necessária uma discussão sobre as categorias que aparecem, como disse anteriormente, com frequência ao lado dos estudos sobre diversidade. Ainda fundamentando-se nos teóricos dos Estudos Culturais, segue uma explanação sobre identidade, diferença e alteridade, que também permeiam este trabalho.

2.1.1. IDENTIDADE, DIFERENÇA E ALTERIDADE

O gato bebe leite, o rato come queijo e eu... eu
sou palhaço.
“Benjamin” (O PALHAÇO, 2011)

Um palhaço, uma estrada e a busca por um documento de identidade. É com essa metáfora – a da identidade como documento, um pedaço de papel – que Selton Mello apresenta o personagem Benjamin, jovem protagonista do filme “O Palhaço”

(2011). Benjamin atua como palhaço no circo do pai, que percorre o interior do Brasil sobre as rodas que transportam um picadeiro simples, mas cheio de histórias. Nesta espécie de *road movie*, o jovem por um momento foge do circo atrás de uma identidade que se revela para ele ser muito mais do que um registro oficial: é um sentido de vida.

Após confusões e reviravoltas, Benjamin termina por retornar ao circo com o documento na mão e a identidade que, agora sim, ele sabia ser dele. E Benjamin se descobre enquanto palhaço porque é o que lhe faz sentido, o que lhe é verdade, como diz a frase que inicia este intertítulo.

A simplicidade de Benjamin (e da solução para seu problema) traduzem de forma poética um conflito que na realidade é bem mais complexo do que as duas horas de filme sugerem apontar: a crise da identidade.

A preocupação em conceber e conceituar a identidade do ser humano, de se entender como tal, de se classificar e de se diferenciar dos demais existe em todas as culturas e teve distintas significações e implicações ao longo da história. Para abordar esse tema, adoto como referencial teórico os Estudos Culturais, a partir dos trabalhos de Bauman (2005; 2011), Melero (2001), Pierucci (1999), Hall (2011a), Silva (2012), Skliar (2003), Larrosa e Skliar (2011), Woodward (2012), Goffman (1988) dentre outros.

Tomo a obra de Hall (2011a) como ponto de partida para o estudo das categorias propostas por este capítulo, a começar pelas três concepções de identidade destacadas pelo pesquisador: identidade de acordo com o sujeito do Iluminismo, com o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

A concepção do Iluminismo era chamada por Hall de individualista, pois baseava-se em uma ideia de sujeito racionalista totalmente unificado, cujo “centro essencial” consistia na identidade da pessoa. O sujeito sociológico, por outro lado, era formado a partir da interação com outras pessoas. A identidade sociológica é o resultado da interação do eu com a sociedade, é a costura o indivíduo à estrutura.

Este conceito aproxima-se da identidade social de Goffman (1988), que é construída a partir das relações entre as expectativas geradas pela sociedade para um indivíduo e a categorização a que ele é submetido, a previsão de seus atributos.

A questão do sujeito sociológico do Iluminismo é que tais concepções de sujeito são estabilizadoras e determinantes em si mesmas, pois cristalizam tanto a ideia de sujeito e como a relação deste com a macroestrutura.

As sociedades modernas, a partir do final do século XX, estão sendo transformadas por um tipo singular de mudança estrutural, que afeta também nossas identidades pessoais, ocasionando a perda de uma estabilidade no sentido de si e a descentralização do sujeito (tanto de si mesmo quanto de seu lugar no mundo social e cultural). É a crise de identidade, em que as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e assim fragmentando o sujeito moderno (BAUMAN, 2005; 2011).

No mundo pós-moderno, essa cristalização e estabilização não cabem mais para se tratar de identidade e relações sociais, pois a própria conjuntura contemporânea já é instável, fluida. O sujeito pós-moderno é plural e, por vezes, contraditório. Sua identidade não é fixa ou permanente; é móvel, formada e transformada continuamente; é, como diz Bauman (2005), líquida.

Polonês de família judaica, Zygmunt Bauman abre o livro *Identidade* (2005) narrando como o tema título da obra lhe inquietava em sua história de vida. Impedido de lecionar em Varsóvia por razões de ordem política, Bauman mudou-se para a Inglaterra. Passaram-se trinta anos e, ao receber o título de doutor *honoris causa* da Universidade de Charles (Praga), foi questionado sobre qual hino deveria tocar durante a cerimônia de outorga: o hino britânico ou o polonês?

Bauman vivia uma contradição interna. Era um estrangeiro na Grã-Bretanha, no entanto, este foi o país que escolheu e no qual foi acolhido, construiu sua carreira. Por outro lado, era nascido e tinha família na Polônia, mas fora privado de lecionar e de exercitar sua cidadania polonesa. Assim, não se via no direito nem ao hino da Grã-Bretanha, nem ao hino da Polônia. A solução encontrada foi que tocasse o hino

da Europa - “includente” e “excludente” ao mesmo tempo. A decisão considerava as alternativas da identidade dele e, também, tornava irrelevante a identidade definida em termos de nacionalidade (BAUMAN, 2005).

Bauman (2011) apresenta o conceito de “modernidade líquida” para definir a grande mudança que atingiu as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro. Neste mundo líquido, onde as relações não mais obedecem a padrões estanques e eternos, as identidades também se tornam líquidas, híbridas, instáveis.

O sujeito torna-se fragmentado, composto não mais de uma, mas de várias identidades, que têm peso e valor conforme a situação e o contexto em que o sujeito se encontra. Eu, por exemplo, posso me identificar como mulher, mãe, latino-americana, brasileira, nordestina, classe média, branca etc. Benjamin, o personagem do filme, é palhaço no circo, mas pode ser classificado como homem, jovem, branco, mineiro, do interior do país, semianalfabeto. Afinal, “a identidade plenamente unificada, completa segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2011a, p. 13).

Surge assim a emergência da discussão de novas identidades, assumidas como produtos e produtoras de circunstâncias cambiantes.

Woodward (2012) e Silva (2012) conceituam Identidade ao passo que discutem Diferença e afirmam, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, que ambas não estão apenas intimamente ligadas, mas são também interdependentes.

A identidade é relacional, é marcada a partir de outras identidades, é marcada a partir da diferença. A identidade não é o oposto da diferença. A identidade depende da diferença para se assegurar como tal e a diferença depende da identidade para estabelecer suas representações sociais e simbólicas.

Identidade e diferença são construções sociais e históricas, mas também construções simbólicas:

A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (WOODWARD, 2012, p. 14).

Silva (2012) afirma que a identidade e a diferença, enquanto marcações sociais, implicam e estão implicadas em relações de poder. Elas não são naturais, são construções humanas; não são simplesmente definidas, são impostas; identidade e diferença não convivem harmoniosamente, elas permanecem em um campo de disputas: “A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (p. 81).

Onde existe a demarcação da identidade existe a diferenciação e onde há diferenciação está presente o poder e seus processos de incluir e excluir, classificar, definir fronteiras, normalizar. Para me incluir, eu excluo o outro; para me separar, eu classifico o outro, para me normalizar, eu me diferencio do outro. Como diz Goffman (1988), um “atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (p. 13).

Diante dessa questão, notei a necessidade de se discutir uma terceira categoria para dialogar com os conceitos de Identidade e Diferença, assim como Diversidade e Pluralidade, vistos anteriormente: a Alteridade.

Para Hannah Arendt (2014):

A alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, pela qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está apenas presente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda a vida orgânica já exhibe variações e distinções, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa distinção e distinguir-se, e só ele é capaz de se comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa - como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo. No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade dos seres singulares (p. 218).

Segundo a autora, a alteridade é própria do ser humano, pois nós enquanto homens e mulheres, como já dizia Freire (2009), vivemos com o mundo e com os outros.

Além disso, é um aspecto importante da pluralidade (ou da diversidade, se usarmos como sinônimo), pois é na alteridade que essa se constitui.

Podemos resumir alteridade como a concepção de que o ser humano é um ser social que se constitui necessariamente na relação com o outro: Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (ARENDETT, 2014, p. 27). Nesse sentido, destaco os trabalhos de Placer (2011) e Duschatzky e Skliar (2011).

Em seu ensaio, Placer (2011) aborda a configuração da Alteridade no Ocidente contemporâneo a partir de três dimensões constitutivas da humanidade.

A primeira delas define o ser humano enquanto animais mundanos, que têm consciência de sua finitude e, portanto, deixam sua marca no mundo. O ser humano, diferente de outros animais, depende do tempo e luta contra ele. Vive em uma época, em um lugar, em um mundo e ocupa uma presença e uma posição em um contexto específico. É talvez essa dinâmica que, segundo o autor, permita que os humanos disponham de identidades tão diferentes e tão incertas e vivam cotidianamente entre a “necessidade de que o Outro seja como nós e o desejo de ser Outro do Outro” (p. 81).

A segunda dimensão do ser humano o representa enquanto animal simbólico: não só vive no mundo, mas produz conhecimento, faz sua história e cria histórias, é configurador do mundo. Configura símbolos e atribuem sentidos às coisas, a si e aos outros, estabelece relações.

Por último, Placer (2011) caracteriza o homem enquanto animal depredador-degeneratório – a dimensão que corresponde à relação da contemporaneidade com a Alteridade. Para o autor, vivemos hoje um “fetichismo pela identidade e pelas diferenças” (p. 80), o que necessariamente implica na “plural e sistemática depredação e recusa do Outro” (p.80). Em outras palavras, é na exterminação (e apropriação) da Alteridade que se produz a certeza de nossa identidade:

trata-se antes de tudo de identificá-lo, [...] detectar e diagnosticar suas semelhanças e diferenças, de calibrar sua integração [...]. E, se o buscamos, o desejamos e o necessitamos, é em boa medida para isso, para – atuando sobre ele – fazê-lo intérprete, testemunho, réu e prova de nossa universalidade, para que encarne, também ele, nosso olhar, para que em sua palavra ressoe nossa voz e nossa linguagem (p. 88).

Duschatzky e Skliar (2011), ao abordarem criticamente os discursos na história sobre Identidade, Diferença e Diversidade, apontam três versões para a relação que a humanidade apresentou com a Alteridade. São essas: o outro como fonte de todo o mal, como sujeito de uma marca cultural e como alguém a tolerar. Destaco aqui a primeira e a última relação, para dialogar com os dilemas da inclusão escolar.

Para os autores, a primeira versão – o outro como fonte de todo o mal, predominou as relações culturais, sociais e políticas da Modernidade. Desde a eliminação física do outro, a exemplo de guerras, *apartheid* e Holocausto, à coação interna através da regulação de leis, costumes e moralidades que sobrepõem uma cultura sobre outra.

Na educação, essa relação assumiu diferentes formas, expressamente violentas e excludentes, que se dedicaram a eliminar o componente negativo, o não idêntico. Podemos associar esta afirmação com a segregação das pessoas com deficiência do sistema escolar ou mesmo, em outro âmbito, a integração desses alunos sob práticas pedagógicas limitantes, que menosprezam suas possibilidades.

“O outro como alguém a tolerar”, conceito também trabalhado por Skliar (2003), revela os perigos e ambiguidades da tolerância e os discursos implicados por trás desse conceito.

O conceito de tolerância é abordado no intertítulo a seguir, quando discuto as contradições e os riscos dos discursos sobre diversidade.

2.1.2. DILEMAS DA DIVERSIDADE

No Brasil, a diversidade ganhou a atenção da pesquisa em educação sobretudo no final do século XX, com as conquistas alcançadas pela inclusão escolar de alunos com deficiência, assim como o reconhecimento da educação do campo, de povos

indígenas e quilombolas e da educação de jovens e adultos. Forma-se no país uma realidade educacional plural, que demanda diferentes possibilidades pedagógicas e conhecimentos a serem produzidos.

Os textos aqui trabalhados inserem-se nessa conjectura, em que a diversidade não somente é um fato e emerge aos olhos dos pesquisadores, mas representa também paradoxos entre problemas e possibilidades, conflitos e avanços.

Desta forma, se assumimos que o discurso sobre diversidade é contextualizado cultural, social e historicamente, pode-se concordar com Ortiz (2007), que afirma que a diversidade não é um conceito etéreo e abstrato, mas sim determinado no tempo e espaço. Ele é visto e tratado a depender do ponto de vista de cada sociedade, sua época e sua cultura.

Segundo Sacristán (2002), a modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante. Em outras palavras, o homem moderno lida com a diversidade sempre com o olhar voltado para a exclusão social. A diferença de atitude está em adotá-la e integrá-la aos padrões da cultura dominante ou em segregá-la deliberadamente.

Podemos concluir que hoje, após um período de escravidão, *apartheid*, holocausto e outros fenômenos, o mundo ocidental traça um caminho em direção à inclusão da diversidade que, apesar de demonstrar grandes avanços, ainda é tortuoso e problemático e está sutil porém intimamente ligado a um discurso de adequação à norma cultural vigente.

Nogueira (2010) realizou um discurso em escolas brasileiras em que investigou o ponto de vista de professores quanto à diversidade na sala comum. Ela concluiu que esse conceito é frequentemente apresentado como um problema pelos educadores, que seria causado principalmente por dois fatores. O primeiro deles é o aumento de matrículas na escola regular pública desde o governo de Luís Inácio Lula da Silva, o que resultou na presença de alunos com classes sociais diferenciadas em sala de aula, com múltiplas vivências culturais.

Por outro lado, a escola também se deparou com a inclusão do aluno com deficiência na escola, proposta que surgiu a partir da segunda metade da década de 1990 e ganhou força também no governo petista. Esse fenômeno torna a diversidade escolar ainda mais ampla e complexa, evidenciando a dificuldade de professores e instituição escolar de promover práticas educativas que acolhessem os alunos com diferenças orgânicas, além dos advindos de variadas condições socioeconômicas (NOGUEIRA, 2010).

Diante desta situação, a diversidade passa a ser um tema recorrente nos estudos sobre educação e cultura, que apontam possibilidades e críticas. Sacristán (2002) chama atenção para a utilização do termo “tolerância” nos discursos sobre diversidade, o que, em acordo com Skliar (2003), implica em um sentido negativo e uma noção de hierarquia e juízo de valor.

Tolerar significa suportar, resistir a algo diferente e inferior: “Toleramos os outros porque nos consideramos capazes de sobreviver ao seu lado, embora sejam diferentes de nós” (SACRISTÁN, 2002, p. 120).

Em complemento à ideia de *tolerância ativa* de Melero (2001), Sacristán (2002) fala em uma *tolerância passiva*, uma atitude de permissão da diferença do outro. Uma expressão positiva da tolerância seria, segundo este, ir além da convivência: “Compreender o que é diferente de nós, aceitá-lo como diferente, até chegar a se interessar por sua diferença” (p. 123).

Duschatzky e Sklyar (2011), no entanto, são categóricos ao afirmar que “a tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades” (p. 135).

Insere-se aí um discurso de interesse pelas diferenças, além dos discursos comuns que abordam apenas tolerância e respeito. Se interessar por algo extrapola a convivência e as “boas maneiras”, significa que há algo de interessante no outro, algo de valioso. Melero (2001), que aborda a ideia de uma *tolerância ativa*, foi o único entre os teóricos estudados que utiliza o termo “valorização” para tratar da diversidade.

Ele defende uma pedagogia de elogio à diferença, que entenda a diversidade humana como algo genuinamente humano, elemento de valor e não de segregação. Assim como Sacristán (2002) fala dos diferentes níveis de aproximação e convivência com a diversidade (compreender, aceitar e se interessar), Melero (2001) afirma que na sociedade moderna se faz necessário construir uma nova cultura que conheça, compreenda, respeite e valorize “cada ser humano como é e não como gostaríamos que fosse, uma vez que o mais belo que existe no ser humano é a diferença entre os mesmos” (p. 31).

É eminente, portanto, a construção de uma nova cultura escolar, que aprecie a diferença, que forme homens e mulheres sensíveis a essa e não apenas meros entendedores e que, em consequência, forme professoras e professores também com uma prática pedagógica enriquecedora, emancipadora e libertadora:

uma cultura escolar que permita atender ao alunado (a todo o alunado) respeitando suas diferenças, de tal maneira que o pensamento pedagógico do professorado vá se transformando e, assim, considere as pessoas diferentes cognitiva, social, de gênero, linguística, cultural e etnicamente como ocasiões para melhorar sua prática profissional e não ocasiões para estabelecer desigualdades (MELERO, 2001, p. 49).

O pesquisador defende uma cultura da diversidade, que segundo o mesmo vai além da filosofia da integração e implica necessariamente em uma mudança de postura da sociedade. Contudo, Melero (assim como os anteriormente citados) mantém uma posição, ainda que implícita, de que a diversidade é atributo do outro, da alteridade: a cultura da diversidade requer uma mudança de atitude *nossa* de lidar com as diferenças dos *outros*.

Surgem então inúmeras críticas à chamada “cultura das diferenças”, especialmente no que se refere à associação recorrente entre diversidade e alteridade (SKLIAR, 2003; PIERUCCI, 1999; DUBET, 2001). Segundo esse pensamento, a diversidade está diretamente ligada a um pensamento autocêntrico, de que *eu* sou a norma e o *outro* é a diferença, que pode se expressar tanto nas posturas mais explicitamente segregadoras, como nas que se dizem inclusivas e integradoras.

Pierucci (1999) alerta ainda para a recente onda de luta pela diferença:

“parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...]. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais [...] o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes um dos outros” (p. 7).

Segundo o autor, o discurso de “direito pela diferença”, muito relacionado aos movimentos sociais, é perigoso e delicado, pois aproxima-se do pensamento da extrema direita que historicamente faz uso da diferença para institucionalizar a desigualdade social, o preconceito e a discriminação de etnia, gênero, religião etc. Ele alerta: “a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença” (p. 27).

Pierucci (1999) critica o pensamento esquerdista que defende uma igualdade na diversidade, que “adere ao charme da diferença” (p. 31). Para ele, esta visão é ilusória, utópica e igualmente delicada, pois o autor defende ser impossível afirmar uma diferença de qualquer ordem sem que esteja atrelada uma diferença de valor.

Silva (2012) questiona o pensamento multiculturalista de conclamar pelo respeito e tolerância à diversidade e afirma que, nessa perspectiva, “a identidade e a diferença tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”.

Entre os que criticam o referido pensamento, há uma preocupação evidente por ser o discurso de elogio das diferenças mais uma forma mascarada de desigualdade e segregação. Contudo, observo que essas posições, ainda que necessárias ao debate, ignoram vozes como a de Melero que, no texto ao qual faço referência, demonstra um constante cuidado na defesa da diversidade em nome de uma mudança de pensamento integral e não apenas de uma inclusão passiva e normalizadora.

Assumo que, assim como Silva (2012), não acredito ser suficiente um discurso de celebração da diversidade que não esteja vinculado à problematização da mesma. O tema da diversidade se faz presente e emergente tanto na academia como nas escolas e o embate e debate construtivos são necessários para se abordar um

conceito que é polêmico, controverso e cheio de nuances. Entre diferença e desigualdade social há uma linha muito tênue, fácil de ser cruzada.

No entanto, apesar da variedade de posições, noto um silêncio categórico quanto ao conceito de diversidade a partir do próprio sujeito e não somente como atributo do outro. Defendo que pluralidade e singularidades são características de todo o ser humano, sem diferença de grau ou intensidade, seja ele de minorias políticas, com deficiência, mais longe ou mais próximo da “norma” imposta pela sociedade dominante. Diferentes somos todos e acolher e valorizar a diferença do outro implica em aceitar e compreender que ela parte de nós mesmos.

Defendo um ato de educar que “aposte transitar por um itinerário plural e criativo” (DUSCHATZKY; SKLYAR, 2011, p. 137), que nos coloque à disposição do outro e abertos às suas (nossas) diferenças.

2.2. Inclusão escolar e uma educação para a diversidade

Sei que não sou um garoto normal de dez anos comum. Quer dizer, é claro que faço coisas comuns. [...] Mas sei que crianças comuns não fazem outras crianças comuns saírem correndo e gritando do parquinho. Sei que os outros não ficam encarando as crianças comuns aonde quer que elas vão.

Extraído do livro “Extraordinário” (R. J. Palacio)

A epígrafe que inicia esta escrita foi extraída do livro “Extraordinário” (PALACIO, 2013), que conta a história fictícia de August Pullman, um garoto de que nasceu com uma síndrome genética cuja seqüela é uma marcante deformação facial. Apesar de ficção, o pensamento da criança que entende que não é “um garoto normal de dez anos comum”, poderia traduzir os sentimentos de muitos meninos e meninas com deficiência que, ao participarem do processo de inclusão na escola regular, percebem que sim, são vistos de forma diferente.

A inclusão escolar no Brasil é hoje uma realidade que luta para ser concretizada de modo justo e presente em todo o país. Hoje, em 2017, ainda que muitos passos tenham que ser tomados, já encontramos um outro discurso e uma outra prática

sobre uma educação para todos. Contudo, essa não foi uma transformação que emergiu do nada, é uma construção (em processo) de muitos anos, conquistas e desafios.

2.2.1. PANORAMA DA REALIDADE BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rojas (1996), afirma que, em um panorama histórico da educação especial de diversos países, pode-se observar quatro fases no atendimento de pessoas com deficiência:

como fase inicial a negligência, marcada pela falta de iniciativas no atendimento. Uma segunda fase, a institucionalização, em que as pessoas deficientes são segregadas em grandes instituições. A terceira fase é a de criação de alternativas para reduzir a segregação. E, finalmente, a tendência mundial de integrar estas pessoas em ambientes o mais próximo possível das pessoas 'normais' (p. 16).

Mazzotta (1996) descreve que as primeiras iniciativas de organização no Brasil pela educação de pessoas com deficiência são datadas de meados do século XIX. Por iniciativa de Dom Pedro II foram fundadas as primeiras instituições oficiais de atendimento a deficientes: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (que passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos). Tais instituições – oficiais ou particulares – constituíram-se como movimentos isolados até a metade do século XX, quando, pela primeira vez, a inclusão escolar de pessoas com deficiência é prevista na legislação nacional.

Segundo o autor, a educação especial foi claramente assumida pelo governo federal a partir da criação de 'Campanhas' nacionais, tais como: Campanha pela Educação do Surdo Brasileiro em 1957, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Visuais em 1958 e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental em 1960.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei

nº 4.024/61, “que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2008).

Mendes (2011), por sua vez, define a década de 1970 como marco da institucionalização da educação especial, tendo esta área ganhado destaque no I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), que integrou o I Plano Nacional de Desenvolvimento. Nesse contexto, foi criado junto ao Ministério da Educação (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em junho de 1973, a primeira instituição oficial responsável pelas políticas federais em educação especial. O órgão foi elevado à Secretaria de Educação Especial (SEESPE) em 1985, para ser extinguido cinco anos depois e retomado em 1992, com a sigla SEESP.

A SEESP foi ainda extinta em 2011 e teve seus programas e ações integrados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Mendes (2011) chama atenção (ainda antes da SEESP ser extinta e integrada à Secadi), para a mudança de nomenclaturas e estatutos em poucos anos, o que denota uma fragilidade e um status secundário da educação especial quanto à articulação com outros órgãos públicos federais.

É no final do século XX, com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que a política brasileira passa a pensar a educação especial numa perspectiva inclusiva. O documento determina no inciso I do Artigo 206 que o ensino deverá ser ministrado com o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além de garantir no Artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Com estas palavras, a Constituição inaugura uma série de documentos oficiais que seguem uma mesma direção desde o final do século XX - a educação inclusiva, em resposta a uma tendência mundial de educação para todos. Dois documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) são marcos nesse sentido: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

“A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (1990) foi elaborada pelos participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 e reafirma o direito de todos à educação. A declaração proclama que são objetivos da educação para todos, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de toda criança, jovem e adulto e promover a universalização da educação e a equidade, sendo que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Entre 7 e 10 de junho de 1994, foi realizada em Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial. O encontro resultou em uma declaração assinada por delegados representativos de 88 governos e 25 organizações internacionais. São princípios da Declaração de Salamanca:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Portanto, a Declaração afirma que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. O documento conclama a comunidade internacional a adotar a perspectiva inclusiva e os governos a instituírem a educação inclusiva em forma de lei ou política, matriculando todos os alunos em escolas regulares, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 02).

Seguindo essas orientações, o governo brasileiro produz a partir da década de 1990 uma série de documentos que legislam e orientam sobre a educação inclusiva, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007a) e os recentes “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão” (BRASIL, 2013) e Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014 a 2024 (BRASIL, 2014b; 2014c).

A LDB nº 9.394/96 determinou as diretrizes e as bases da educação brasileira, com o objetivo de iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação, agora reorganizados como educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Com redação atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013, a LDB determina no Artigo 4, inciso III, que é dever do estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito “transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

A Lei dedica o Capítulo V à educação especial e apresenta uma definição desta modalidade (redação também atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013) como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A Lei prevê neste mesmo Artigo o serviço de apoio especializado na classe regular, para atender às demandas específicas dos alunos. Deixa, contudo, uma brecha para que a educação especial seja realizada separadamente, fora do ensino regular, ao orientar no parágrafo 2º, que o AEE deve ser ofertado em “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL 1996).

Onze anos depois da LDB, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação apresenta um documento que “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2007a). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é hoje um referencial na área para a criação e implementação dos programas e ações para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais por parte dos governos federal, estaduais e municipais. Tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007a).

O documento define a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (educação infantil à superior), etapas e modalidades, e faz um balanço histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, além de avaliar o processo de inclusão escolar de alunos com NEE a partir de dados do Censo Escolar/MEC/INEP de 2006. A pesquisa afirma que entre 1998 e 2006 houve um crescimento de 640% na matrícula de alunos com NEE na rede regular de ensino, contra um aumento de 28% na matrícula em escolas e classes especiais. No ano de 2006, o Censo Escolar calculou um total de 700.624 alunos com NEE matriculados (BRASIL, 2007b).

O Censo Escolar referente ao período seguinte, com os dados coletados entre 2007 e 2013, apresenta um aumento bruto de mais de cento e quarenta mil alunos matriculados na Educação Especial. Neste período, a relação de alunos matriculados em classes especiais e escolas exclusivas para alunos incluídos mudou significativamente: de 53% para o primeiro caso a 47% para o segundo em 2007, passou para 23% contra 77% (BRASIL, 2014a), como pode ser conferido em números na tabela a seguir (Imagem1):

Tabela 12 – Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
Δ% 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Tabela 1 (BRASIL, 2014a)

Reitero, contudo, que o documento orientador “BPC na Escola” (BRASIL, 2011) coletou a informação de que em 2011 somente 43,7% dos beneficiários com deficiência do BPC¹ entre zero e dezoito anos frequentava a escola.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, o que significa que o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais (BRASIL, 2014b).

Aprovado pela Lei nº 13.005/2014, o último PNE tem vigor até 2024 e é composto por vinte metas, divididas em seis categorias: metas estruturantes para garantia da educação básica de qualidade para todos; metas para superação da desigualdade e valorização da diversidade; metas relativas à qualidade e ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação; metas de valorização dos profissionais da educação; metas para efetivação da gestão democrática; e metas para ampliação dos investimentos.

¹ Benefícios de Prestação Continuada da Assistência Social: O programa foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado e teve sua última regulamentação em setembro de 2008. É um benefício **individual, não vitalício e intransferível**, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.

O grupo relacionado à diversidade e superação das desigualdades é composto por duas metas somente, sendo que uma delas aborda a educação inclusiva:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014c).

Com base na análise realizada, constato que a legislação brasileira avançou bastante no que se refere à educação inclusiva nos últimos vinte anos. Como consequência disso, foram pensados e implementados diversos programas e políticas públicas, que resultaram num aumento significativo do número de alunos de educação especial matriculados na rede regular – como prioriza as diretrizes nacionais.

No entanto, ainda que os avanços em estatísticas e dispositivos legais sejam evidentes, a realidade na sala de aula enfrenta grandes desafios com a chegada de alunos com NEE no ensino regular.

2.2.2. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Dentre as diversas barreiras e obstáculos que se impõem para uma educação verdadeiramente inclusiva para todos (o que é redundante, mas às vezes a redundância é necessária), vou me resguardar o direito de discutir apenas algumas delas: as barreiras sistemáticas e institucionais, as barreiras filosóficas e as barreiras atitudinais.

As barreiras sistemáticas e institucionais às quais me refiro correspondem ao próprio sistema da educação.

Segundo Sacristán (2002) a modernidade e a educação abordam historicamente a diversidade de duas formas básicas:

por um lado, exercendo a pressão para assimilar tudo o que é diferente dos padrões unitários defendidos pelas instituições; por outro, segregando o que

não é assimilado em categorias que situam a atipicidade fora da “normalidade” dominante (p. 225).

Na educação neoliberal do século XXI, a escola atende à política capitalista, onde os interesses de mercado são sobrepostos aos interesses humanos (FREIRE, 2009). “A escola vale o que vale a sociedade” (NÓVOA, 2002, p. 29). As escolas funcionam como fábricas, com cargas horárias semelhantes às do ambiente de trabalho, ou como empresas, que entregam um serviço ao consumidor. Um exemplo dessa relação é uma recente escola de educação infantil situada em bairro nobre de Salvador que passou a “oferecer” um serviço de educação integral que “cuida de tudo”: do café da manhã ao jantar, dos lanches à lavagem de roupa das crianças.

Para Freire (2009): “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (p. 99). Os currículos são homogeneizadores, considerando que todos e todas “têm” um mesmo tempo e uma mesma qualidade de processo de aprendizado, as escolas são estruturadas física e pedagogicamente para a aquisição cega e obediente de saberes (a prioridade não são os espaços de convivência, jardins, salas de artes, locais para praticar esportes ou para possibilitar formas alternativas de se ensinar e aprender).

Para a educação capitalista, vale a lei do mais forte: os adaptados X os não adaptados, os inteligentes X os ignorantes, os normais X os anormais.

Skliar (2013) questiona:

a escola regular tende a produzir mecanismos educativos dentro de um marco de diversidade cultural? A julgar pelo fenômeno e a estratégia de repetência, a exclusão sistemática, a discriminação com relação às variações linguísticas, raciais, étnicas, etc., parece que não (p. 14).

Contudo, em contraponto aos interesses evidentes e massacrantes do mercado, é crescente o movimento pela inclusão educacional. O resultado é que a educação, e ainda mais a educação especial, encontra-se em crise de identidade (BEYER, 2005; SKLIAR, 2013). Qual o papel da educação especial agora e em que medida é definido o público da educação especial?

Aí entram as barreiras filosóficas da educação inclusiva. Quando estamos falando de educação inclusiva, estamos falando de quem?

Para Skliar (2013; 2014) um grande problema da crise da educação especial e da educação inclusiva é a própria compreensão ou como esta se dá do que – ou quem – é diferente:

Supor a diferença em uns, mas não em outros, é resultado de um longo exercício de violência. [...] Porque a diferença não é sujeito. É uma relação. Quando a diferença se torna sujeito há ali uma acusação falsa e sem testemunhos de desvio, de anormalidade, do incompleto, carregada de discursos autorizados, renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos (SKLIAR, 2014, p. 130-131).

Ainda Skliar (2013):

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico (p. 7).

Ou seja, atribuir diferenças aos outros é um ato de violência, de exclusão. E, ao separar (física ou simbolicamente) os alunos pela presença de suas deficiências, a educação ainda segue, em alguma medida critérios do modelo clínico para definição do que é normal e do que é anormal, patológico.

Veiga-Neto (2011) discute algumas das dificuldades que enfrentam as políticas pela inclusão escolar, a começar pela construção moderna da normalidade. O autor parte do princípio de que evitar o uso de termos como 'normal' e 'anormal' suprime a necessidade de se discutir a presença e utilização nas nossas práticas e relações cotidianas, ainda que de disfarçadamente, desses mesmos conceitos.

A maior dificuldade, portanto, está no próprio discurso da anormalidade: não há vontade política suficiente que supere uma formação cultural (e conseqüentemente também profissional) para afastar e calar as diferenças.

Barreiras atitudinais – sem nem tocar na formação pedagógica do professor, ele não é preparado para lidar com a diferença – ou para entender que a diferença não está só no outro

A diferença nos perturba e no mundo de hoje é evidente como a presença de outros que não sejam idênticos a nós – que estamos presos a uma noção ilusória de normalidade – incomoda a nossa própria existência (FERRE, 2011). Afinal, “nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes” (p. 198).

A perturbação com a diferença está tão enraizada em nossas práticas e discursos que, nos próprios estudos a favor da diversidade, identificamos que este conceito está diretamente ligado à noção de que ele é atributo exclusivo da alteridade. Um pensamento autocêntrico, de que *eu* sou a norma e o *outro* é a diferença (SKLIAR, 2003; PIERUCCI, 1999), conforme abordado no intertítulo anterior.

De acordo com SILVA (2012):

fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (p.83).

O autor nos expõe a relação existente entre uma identidade que passa a ser considerada como “normal” em detrimento da outra identidade – a diferente – por meio das manifestações do poder. Acredito que somente ultrapassando a relação hierárquica e normalizadora e partindo para uma postura e ação que se interesse e valorize a diversidade é que podemos começar a superar os dilemas da Inclusão.

Nesse sentido, retomo o trabalho de Melero (2001), que defende uma pedagogia de elogio à diferença, que entenda a diversidade como algo genuinamente humano. Um elemento de valor e não de segregação. O pesquisador defende uma cultura da diversidade, que segundo o mesmo vai além da filosofia da integração e implica necessariamente em uma mudança de postura da sociedade, de tal modo que:

o pensamento pedagógico do professorado vá se transformando e, assim, considere as pessoas diferentes cognitiva, social, de gênero, linguística, cultural e etnicamente como ocasiões para melhorar sua prática profissional e não ocasiões para estabelecer desigualdades (MELERO, 2001, p. 49).

É eminente, portanto, a construção de uma nova cultura escolar, que aprecie a diferença, que forme homens e mulheres sensíveis a esse conceito e não apenas meros entendedores dele. Que forme professoras e professores para uma prática pedagógica enriquecedora, emancipadora e libertadora.

2.3. Formação de professores e educação inclusiva

Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas duas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.

“O último discurso”, O Grande Ditador.
(Charlie Chaplin)

Realizadas as primeiras considerações sobre como penso as categorias de diversidade, diferença, identidade e alteridade, com base nos trabalhos em Estudos Culturais, e sua relação com a educação inclusiva, dedico esta sessão a, enfim, tratar da formação de professores para a diversidade.

Assumo para este trabalho um entendimento de formação de professores como algo *in continuum* (NÓVOA, 1992; 2002; GONZALEZ, 2002; IMBERNON, 2002; MIRANDA, 2008), processual, que se dá ao longo da vida do profissional.

Diferente de outras profissões, o professor inicia a sua formação já na infância, nos seus primeiros anos de vida escolar. Ele ou ela começa a se formar no seu próprio processo de aprendizagem e é enquanto aluno que seus valores e princípios de educação dão seus primeiros passos. Por isso, a formação do professor depende não somente da sua trajetória acadêmica ou dos seus momentos de capacitação profissional, mas também de toda a sua jornada enquanto educando, de sua concepção de educação que se forma desde as suas primeiras experiências em sala de aula, de sua visão de mundo, dos seus valores e da sociedade em que está inserido.

O enfoque deste estudo, portanto, não está na formação inicial dos professores, ainda que esta etapa seja citada em alguns momentos, mas na formação permanente e continuada, que acontece ao longo da vida do profissional.

O primeiro intertítulo deste final de capítulo apresenta uma análise documental, a partir de dispositivos legais e políticas públicas do governo brasileiro para formação de professores em educação inclusiva. Foi pesquisado o que a legislação brasileira determina e quais são as diretrizes a nível federal para a formação dos profissionais que atuam tanto na modalidade da educação especial como no ensino regular, às vistas da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Em seguida, estabeleço uma reflexão sobre a formação de professores para a diversidade, a partir dos estudos de Nóvoa (1992; 2002), Gonzalez (2002), Imbernón (2002), Miranda (2008), dentre outros.

Por fim, faço um recorte para a dimensão pessoal na formação de professores, que proponho dialogar nesta pesquisa com uma formação palhaça.

2.3.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Conforme abordei anteriormente, o governo federal brasileiro tem demonstrado de forma crescente uma preocupação com a implementação de um programa de educação inclusiva, sobretudo na educação pública, através de esforços que se traduzem em dispositivos legais, políticas públicas e publicações oficiais. Contudo, garantir o acesso de alunos com NEE na sala de aula não garante sua permanência, nem uma educação de qualidade para todos, sem que se pense na estrutura escolar, currículo e formação de professores, dentre outros aspectos.

Este intertítulo analisará alguns dispositivos legais e políticas públicas do governo federal para a formação de professores com vistas à educação inclusiva, a partir dos anos 1990.

Segundo Mendes (2011), a formação de professores para a educação inclusiva no país assumiu ao longo do tempo uma diversidade de propostas que apontavam para uma falta de diretriz política: enquanto alguns estados “priorizaram os estudos adicionais para professores de ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e outros investiram ainda na formação específica em nível superior” (p. 133).

No que tange à formação inicial dos professores, a Portaria 1793 de 1994, mesmo ano da já citada Declaração de Salamanca (1994), destaca-se como um dos primeiros documentos oficiais a legislar sobre a formação de professores para educação inclusiva, determinando que:

Art.1.º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2.º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–

Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde [...], no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994, s/p).

No entanto, a LDB 9394/1996, que dedica um capítulo para a Educação Especial e um título dedicado aos profissionais de educação, destina somente um inciso do Artigo 59, Capítulo 5 (Educação Especial), a tratar da formação de professores para a educação especial ou inclusiva: “[Os sistemas de ensino assegurarão] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Não há mais nenhuma orientação sobre como se daria a “especialização adequada” ou a capacitação dos professores de ensino regular, nem neste capítulo nem no artigo que aborda a formação de professores (Artigo 62, Título VI – Dos Profissionais de Educação).

Três anos após a LDB, o Decreto nº 3276/99, que legisla sobre a formação de professores para a educação básica, não cita em nenhum momento a importância de conteúdos relacionados à educação especial ou inclusiva.

Nesse contexto de contrapontos e lacunas dentre as próprias diretrizes políticas nacionais, as universidades brasileiras pouco se movimentaram para adaptar seus cursos de formação de professores e outros profissionais tendo em vista a perspectiva das orientações acima citadas (MENDES, 2011). A minha própria formação em Licenciatura em Teatro (portanto um dos cursos ao qual a Portaria 1973 se refere no Art. 1º) é um exemplo disso. Dez anos depois da Portaria (eu ingressei na universidade em 2004), o curso não apresentava nenhum componente curricular que sequer estabelecesse alguma relação com o ensino de pessoas com NEE.

É a partir dos anos 2000 que o Ministério da Educação passa a se preocupar mais enfaticamente com a formação de professores para a diversidade e alguns documentos são publicados nesse sentido. A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000) orienta sobre a formação inicial de professores. Apesar do documento apresentar orientações que tratem também da educação para a diversidade, avalio que a todo momento este aspecto é abordado de forma superficial, com diretrizes generalistas e que pouco poderiam contribuir para a formação o professor, a ver:

que, no futuro, o professor seja capaz de eleger as estratégias mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, as diferentes faixas etárias e ainda outras especificidades (educação inclusiva, educação de jovens e adultos) (p. 26).

Competências referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática:
[...] Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos (p. 49).

Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico:
[...] Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos (p. 51).

[A formação do professor deverá capacitá-lo para] desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir de informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões (p. 70).

Em todos os casos acima transcritos, o tema da educação na diversidade surge em uma frase e se encerra ali, passando para outro assunto, sem aprofundar ou discutir essas recomendações.

Em 2001, o Ministério da Educação através da então Secretaria de Educação Especial, publica um documento de 83 páginas intitulado Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado, o documento afirma que este deve acontecer, no caso do espaço escolar (além de atendimento domiciliar e da classe hospitalar), na sala regular e na sala multifuncional, através do professor regular, itinerante, especializado e do professor-intérprete. Prevê ainda a necessidade de uma capacitação e especialização do professor de educação especial e de ensino regular, respectivamente, de modo a atender as especificidades do aluno com NEE: “Todos os professores de educação especial e os que atuam em classes comuns deverão ter formação para suas respectivas funções” (BRASIL, 2001, p. 50). Contudo, não há espaço no documento para se discutir ou apresentar orientações quanto a esta formação, deixando apenas a afirmação da “necessidade”.

Em 2007, o Ministério da Educação através da então Secretaria de Educação Especial (SEESP) publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A formação de professores é abordada somente nos dois últimos parágrafos deste documento, após 16 páginas de histórico, diagnóstico, objetivos e orientações sobre educação especial e inclusiva:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os

atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2007a, p. 18-19).

Em 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2013), em diálogo entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de “trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (p. 7).

Ao tratar da educação especial documento repete a necessidade de formação para os professores de ensino regular e de AEE. Entretanto, o intertítulo destinado a tratar da formação de professores generaliza a formação da educação básica, sem em nenhum momento falar da formação para "diversidade e inclusão", a que se refere o título do documento.

O vigente Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024, aprovado na Lei nº 13.005, possui como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - *universalização do atendimento escolar*;
- III - *superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental* (BRASIL, 2014b, s/p – grifos meus).

Observo que três das dez diretrizes estão relacionadas com a educação para a diversidade, reforçando assim a ideia de que a inclusão de alunos com NEE na escola seria uma prioridade do governo brasileiro. A quarta meta do plano refere-se diretamente à educação de alunos com NEE. Contudo, mais uma vez, o documento não dispõe sobre a formação de professores nesse sentido (BRASIL, 2014b; 2014c).

Com o estudo dos documentos aqui citados, posso chegar à conclusão de que a política nacional para educação especial e/ou inclusiva não carece muito de diretrizes gerais ou dispositivos legais que orientem quanto à importância do aluno com NEE na escola. Contudo, ao falar da formação de professores – tanto do professor de educação especial como de ensino regular – para garantir uma educação de qualidade para todos, ainda há uma generalização e um tratamento superficial do assunto.

É comum e, por vezes repetitivo, afirmar que o professor deve ter formação para, ou que o professor deve incluir os alunos de modo a atender a diversidade de suas necessidades. Porém, as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial dos professores e muitas vezes também pela sua formação continuada e as secretarias de educação encontram um espaço obscuro e nebuloso de orientações sobre como essa formação e capacitação deve ser realizada.

Imbernón (2002), sobre as propostas de formação na América Latina e Europa, diz:

Em todos los países, en todos los textos oficiales, en todos los discursos, la formación permanente o capacitación se asume como fundamental para alcanzar el éxito en las reformas educativas, sin embargo ya no es tan habitual que se establezcan estructuras y propuestas coherentes que posibiliten una mayor innovación de los procesos educativos de las instituciones de enseñanza y más em estos tiempos, cuando predominan gobiernos de talante conservador y políticas neoliberales (con alguna excepción y con mucha contradicción). [...] hay mucha formación y poco cambio. (p. 20).

Gonzalez (2002) concorda com Nóvoa (1992) e afirma que as propostas formativas não são neutras. Elas se orientam por valores, interesses e conceitos sobre o que se propõe para a escola, o professor e a educação.

Em uma realidade em que se insiste na inclusão de alunos com NEE, mas pouco se atém à formação dos professores desses alunos, quais interesses estão por trás dessa lacuna? Que estratégias podem ser adotadas? Quais princípios que devem reger essa formação? O que se pensa, afinal, de uma formação de professores para a diversidade?

2.3.2. DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde os anos de 1960, década na qual, segundo Nóvoa (2002), os programas sistemáticos em formação de professores tiveram início, a formação de professores adquiriu diferentes ênfases e abordagens. Gonzalez (2002) lista uma série de orientações conceituais que influenciaram esse processo:

- Orientação prática: quando a formação é reduzida à aprendizagem obtida na prática, sem referenciais teóricos;
- Orientação acadêmica: quando a formação é voltada para o domínio dos conceitos e conteúdos da disciplina a ser ensinada;
- Orientação tecnológica: quando a formação centra sua atenção no conhecimento de habilidades de ensino;
- Orientação personalista: quando a formação concebe que o aprendizado está diretamente a um desenvolvimento pessoal e à história de vida dos sujeitos desse processo;
- Orientação social reconstrucionista: quando a formação sugere a superação da racionalidade técnica e coloca a reflexão como um instrumento básico de aprendizagem.

Gonzalez (2002) afirma que é muito mais comum encontrar propostas formativas que sigam apenas uma dessas orientações, com destaque para as três primeiras, limitando assim o processo de desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (2002), atualmente é impossível conceber a educação apenas como um ato racional, mas também subjetivo e dramático. A ação pedagógica, segundo o pesquisador, se dá a partir de valores, ideais e situações que não podem ser totalmente controlados, fazendo emergir, a partir dos anos 1990, o que ele chama de uma “pedagogia do imprevisível”. E é no imprevisível, no incontrolável, que também se encontra a educação inclusiva.

Simulo aqui uma situação:

Você é uma professora ou professor de educação básica (digamos, de Língua Portuguesa) que ensina há mais de vinte anos. Com uma escola mal estruturada, um salário precário e um plano de carreira pior ainda, você tem grandes desafios entre tocar sua vida profissional e lutar (e suar, literalmente) pelo aprendizado de todos os seus alunos – em turmas de trinta a quarenta crianças. Em sua formação inicial, você não estudou sobre educação inclusiva ou especial e teve contato com este conteúdo recentemente, a partir de algumas poucas iniciativas de formação do governo – que você participou mais por “obrigação” do que por interesse próprio e que não te acrescentaram muita coisa. Você recebe, então, a notícia de que terá mais dois alunos em uma das suas turmas: um aluno surdo e outro com deficiência intelectual. E agora?

Este exemplo seria redundante, se não fossem tão comuns até hoje nas escolas brasileiras os discursos por parte de professoras e professores afirmando: “Não possuo formação para isso”, “Não sei como lidar com este tipo de aluno”, “Não sei como fazer ele aprender” etc. Afinal, estas reações “estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência” (GONZALEZ, 2002, p. 245)

Para Glat e Nogueira (2003), o professor, no contexto de uma educação inclusiva, precisa, muito mais do que no passado, “ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas” (p. 137). Encontramos então uma realidade crítica, que é o confronto entre uma mudança eminente no cotidiano escolar e a emergência de uma mudança de paradigmas – que vão desde à formação à atuação desses professores.

O que se nota, neste contexto, é o despreparo generalizado na formação de professores para a diversidade, especialmente na formação inicial, que vem sendo cada vez mais desqualificada e substituída pela formação continuada (MIRANDA, 2008). Para Pletsch (2009), as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Ainda que apresentem em seus currículos componentes relacionados à inclusão, na maioria dos casos esta área da educação

é somente teorizada e os licenciados saem da graduação sem ter a oportunidade de experienciar a educação inclusiva na prática, enfrentando esse desafio já no mercado de trabalho.

Nóvoa (2003) afirma que os primeiros anos de vida docente são decisivos para a socialização como professor, para a criação de uma identidade própria e para uma relação positiva com a profissão. O autor defende uma formação que se dê a partir de e para três vias inter-relacionadas, que buscam o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (NÓVA, 1992; 2003).

Para ele, a formação profissional de professores tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal. Desse modo, é urgente “(re)encontrar espaços de interação [sic] entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, s/p).

É no desenvolvimento pessoal que busco o enfoque da minha pesquisa; afinal, tenho conhecimento de que uma proposta de intervenção para uma formação de professores pontual e com reduzida carga horária não seria capaz de abordar de forma responsável as três dimensões apontadas por Nóvoa ou, ainda, contemplar todos os referenciais teóricos citados por Gonzalez (2002). Do mesmo modo, “produzir a vida do professor” é ainda um objetivo distante, visto que a formação não tem pretensão de transformar completamente os sujeitos envolvidos, mas sim de contribuir para novas atitudes e a (re)construção (permanente) de uma identidade profissional.

2.3.3. DIMENSÃO PESSOAL E FORMAÇÃO

A formação de professores é, por princípio, meio e fim, uma experiência educativa, e “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2009, p. 33). Defendo uma formação que considere o professor

como sujeito integral, que além de habilidades e conhecimentos tem uma história pessoal é influenciado pelo contexto sociocultural em que vive e em que se constrói enquanto pessoa. Faço, contudo, ciente de não poder abraçar todas as ambições, um recorte para a dimensão pessoal na formação do professor que, a meu ver e de acordo com os teóricos citados, está negligenciada:

“vivemos numa sociedade que tem uma característica muito curiosa: aqui se glorifica o indivíduo mas nega-se a pessoa. [...] Indivíduo é um ser anônimo, sem rosto e sem contorno existencial. A história de cada um de nós é de um indivíduo a caminho de ser pessoa. O que nos faz ser pessoa não é o Bilhete de Identidade. O que nos faz ser pessoa é o modo como pensamos, como sonhamos, como somos outros” (COUTO, 2009, s/p).

A proposta aqui é, então, estudar e dar atenção à pessoa do professor.

Nós (aqui eu me incluo), enquanto professores e professoras, “estamos mergulhados em valores e crenças que filtram nossas experiências e vivências nos espaços escolares” (SILVA, 2005, p. 139), “que moldam nosso olhar, nossos gestos e palavras” (p. 140). Para aprender a lidar com as diferenças devemos voltar os olhos para a nossa “(de)formação” (SILVA, 2005), que contribuiu para desenvolvermos atitudes preconceituosas, excludentes e normalizadoras – ainda que não conscientemente.

González (2002) destaca a importância de se abordar na formação de professores conteúdos atitudinais, relacionados com o desenvolvimento pessoal do professor. Uma formação deve capacitar os professores para “criar e promover atitudes positivas para a diversidade” (p. 258) e, ainda, ressaltar “aspectos atitudinais, emocionais e relacionais como eixos fundamentais a serem desenvolvidos pelos profissionais em contextos de diversidade” (p. 259).

Miranda (2008) faz coro a esse pensamento e afirma que aprender a ser professor exige que, “para além de conceitos e procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo essas consideradas tão importantes, quanto aquelas” (p. 9).

O que se tem relatado e vivenciado são, contudo, propostas de formação que visem ou a instrumentalização do professor para o ensino de alunos com NEE ou a

teorização da educação inclusiva, sem se preocupar com o sujeito da formação – o professor.

Para Nóvoa (1992), a teoria pode nos oferecer indicadores e orientações, mas a formação não se constrói por acumulação, nem os problemas da prática profissional docente são meramente instrumentais. O terreno do ensino-aprendizagem envolve situações problemáticas que não são resolvidas somente com técnicas e teorias e levam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores.

É necessário envolver o paradigma de inclusão no processo cotidiano de formação de forma a promover “encontros com as relações de pluralidade” (MIRANDA, 2008, p. 3), através de propostas que não se limitem a instrumentalizar o professor ou a jogar sobre este profissional um montante de conceitos e teorias que não lhe fazem sentido interno. É necessária uma formação que prepare o professor para a superação de medos e superstições e que os oriente para uma mudança de postura (GLAT e NOGUEIRA, 2003). Não é possível uma mudança de paradigmas na educação sem se considerar a pessoa do professor nesse processo.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (p. 94), diz Paulo Freire (2009). Precisamos olhar para os professores, antes de tudo, enquanto gente, e permitir que eles se olhem, antes de tudo, como tal. Como pessoas, com histórias de vida, com rancores, mágoas, amores, aprendizados, memórias. Precisamos oportunizar espaços de formação que os permita conectar-se com si mesmos e que priorize a sensibilidade, a generosidade, o afeto e a alegria, sem os quais não é possível a boniteza do ato de educar (FREIRE, 2009). Educar como caminhada:

Encontrar o próprio passo, o próprio peso e a própria leveza, a breve e fugaz medida dos átomos, as circunferências e as páginas escritas ou ainda em branco.

[...] Educar como forma de voltar ao lugar onde nunca estivemos antes (SKLIAR, 2014, p. 159).

É nesse intuito que apresento o palhaço como proposta pedagógica para a formação de professores de educação inclusiva. Se falamos de diversidade, precisamos aprender a lidar com ela sob um ponto de vista emancipador e inovador e esta

atitude deve partir de nossas próprias singularidades. Um conhecimento que se dê a partir do auto-conhecimento. Valorizar as diferenças a partir das nossas próprias. Querer bem ao aluno sem deixar de querer bem a nós mesmos.

3. A PEDAGOGIA DO PALHAÇO E A DIMENSÃO PESSOAL

Quão essencial me parece ainda mais a figura do palhaço, este viajante no tempo e na história da humanidade, pelos mais diversos espaços, para um mundo que cada dia mais perde a capacidade de brincar e se reinventar.

E que privilégio e responsabilidade ser um palhaço, assim como tantos outros espalhados mundo fora [sic] e por sociedades tão distintas, fazendo a humanidade rir e se confraternizar em suas diferenças e semelhanças

(Ricardo Puccetti, Palhaço Teotônio)

No capítulo anterior vimos que nesta pesquisa o meu olhar sobre formação de professores está focado na dimensão pessoal do profissional de sala de aula. Nesta segunda sessão teórica eu introduzo a pedagogia do palhaço (ou, como gosto de chamar, a pedagogia da bobagem) enquanto fio-condutor de uma proposta de formação de professores e professoras para a diversidade.

Para tanto, trago uma introdução do que eu entendo por palhaço, através de um (muito) breve panorama histórico desse artista do riso e de suas tradições de formação e iniciação na arte. Sigo então para uma compreensão mais pessoal do palhaço, com ênfase aqui na essência ou estado do palhaço enquanto celebração da diversidade. E, por último, trago referências de pedagogias “palhacescas” que adoto para este trabalho e a minha proposta de uma formação palhaça para professores.

Duas observações são necessárias neste momento. A primeira é que eu trago um recorte do palhaço, um recorte feito por mim, a partir das minhas referências e das minhas escolhas. Não ousa afirmar que trago verdades absolutas, ou que o palhaço é apenas e somente o que diz o meu texto. Ciente de que o palhaço “não foi inventado por um único indivíduo, nem ele é exclusivamente uma produção da civilização ocidental” (TOWSEN, 1976, p. 4 – tradução livre¹), apresento aqui a palhaçaria que eu aprendi, que diz muito respeito à história do cômico na Europa Ocidental, e que é a visão de palhaço que eu adoto enquanto artista, professora e pesquisadora.

¹ “was not invented by a single individual, nor is he exclusively a product of Western civilization.”

A outra observação é que, apesar de para este trabalho eu fazer a escolha pelo termo ‘palhaço’, conforme explico na Introdução, em determinados momentos eu recorro à palavra *clown*, especialmente quando falo de pesquisadores, artistas, mestres, períodos e lugares que adotam este termo.

Dito isto, vamos à parte boa, pois falar de palhaço para mim é um verdadeiro prazer. Esta figura que atravessa a história da humanidade levando sorrisos por onde passa através da exposição do que temos de mais humano é a protagonista a partir de agora. Alerta: posso até soar piegas em determinadas passagens (talvez já esteja sendo), mas o palhaço é assim, um misto de pieguice com loucura, aos meus olhos, irresistível...

3.1. Palhaços, palhaças e escolas paspalhas

Poderoso pra mim não é aquele que descobre
ouro.

Para mim poderoso é aquele que descobre
as insignificâncias (do mundo e as nossas)

Por essa pequena sentença me elogiaram de
imbecil.

Fiquei emocionado e chorei.

(Manoel de Barros)

Entendo o palhaço como uma figura cênica que dilata o que temos de mais humano e personifica o poder do riso e, tal qual, sua história é tão antiga quanto a história do homem:

O homem, em todos os tempos e países tem procurado distrair-se dos afãs e dissabores da existência; e como nem sempre encontrava em si mesmo com que se alegrar, natural que buscasse auxílio externo. Assim, tanto na Antiguidade como na Idade Média, tanto no privado como nas cortes dos príncipes, tanto nos conventos como nas praças públicas, tanto nas nações civilizadas da Europa como nos povos semibárbaros da África ou Oriente, vemos personagens encarregados de divertir aqueles para quem a vida era triste ou monótona (GAZEAU, 1995, p. 7 – tradução livre¹).

¹ El hombre, en todos los tiempos y países ha procurado distraerse de los afanes e sinsabores de la existencia; y como no siempre encontraba en sí mismo con qué alegrarse, natural era que buscara auxílio ajeno. Así, en la antigüedad como en la Edad media, entre los particulares como en la corte de los príncipes, en los conventos como en las plazas públicas, en las naciones civilizadas de Europa, como en los pueblos semi-bárbaros de África o Oriente, vemos personajes encargados de divertir aquellos para quienes la vida era triste o monótona.

Se seguirmos a história contada por Gazeau (1995), Castro (2005) e Towsen (1976) encontraremos muitos pontos de encontro histórico entre as origens do bufão e do palhaço. Para Bosque (2010), falar da origem sagrada do palhaço e do riso implica em seguir uma história complexa que vai das raízes profanas do espetáculo, passando pelos bufões, pelos mimos greco-latinos, jograis medievais, saltimbancos, malabaristas, ilusionistas, pelas máscaras da Commedia Dell'Arte, charlatões e atores de teatro de feira até chegar no circo de Philip Astley e Grimaldi.

3.1.1. UM PASSEIO PELO MUNDO DO NARIZ VERMELHO

Entre os primeiros homens da caverna, nas primeiras civilizações dos povos orientais ou ocidentais, africanos ou indígenas, sempre existia uma figura torpe que entretinha a todos com suas imitações burlescas e gesticulações engraçadas. No Brasil, ainda hoje diferentes comunidades indígenas mantêm a tradição de um palhaço sagrado da tribo. Ricardo Puccetti (2007), após suas vivências junto à tribo Krahô, no Tocantins, descreve o palhaço sagrado indígena (chamado de hotxuá pelos Krahô) como aquele cuja função é curar as doenças sociais da aldeia. É o caso do hotxuá Ismael, que há anos se propõe a realizar intercâmbio com palhaços de outras tradições, recebendo-os e indo a eventos como o Anjos do Picadeiro 5, no Rio de Janeiro em 2006, e o 2º Grande Hein?ComTraço de Palhaço, evento realizado em Salvador pelo grupo Nariz de Cogumelo (do qual faço parte) em 2011.

Como as referências de figuras que remetem à função do palhaço entre os povos primitivos ou antigos orientais é muito pouca ou nenhuma, seguirei a partir de agora, para um muito breve e objetivo panorama histórico, as raízes do palhaço apontadas por Burnier (2001), que se fincam na baixa comédia grega e romana e nas apresentações da Commedia dell'Arte, passando pelos bufões e bobos da corte, o grotesco da Idade Média, até o surgimento do circo moderno e do palhaço de picadeiro.

Segundo Castro (2005), os primórdios do teatro grego são registrados pelas peças curtas das trupes ambulantes vindas da região dórica¹, que apresentavam cenas cômicas, intermediadas por números acrobáticos e de malabarismo. Estas encenações foram denominadas de mimos, termo que fazia referência às imitações de tipos e personalidades da sociedade. Os mimos gregos, assim como as farsas, continuaram com força por séculos e conviveram em paralelo e à margem dos espetáculos oficiais de tragédia e comédia. Se a comédia já era considerada um gênero inferior que tratava de homens inferiores, as formas “alternativas” de se fazer teatro recebiam ainda menos apoio do governo ou da alta sociedade. Contudo, como o riso é universal e popular, tinham muito prestígio entre os antigos.

Com a ascensão do Império Romano, uma nova figura cômica ganha destaque na sociedade, desta vez na posição de acompanhar os homens da nobreza e divertir a corte:

Todo nobre romano mantinha em casa uma trupe de palhaços anões, dizia-se que ter anão em casa trazia sorte. [...] Anões, corcundas e feios de um modo geral tinham no humor uma possibilidade de sobrevivência e de ascensão social. Essa sociedade tão ligada às aparências recebia com tanta surpresa o fato de que aqueles seres desprezados tinham inteligência, que uma simples resposta bem dada transformava um palhaço num sábio (CASTRO, 2005, p. 23).

Os “palhaços anões” de quem Castro fala são os bobos ou os bufões da corte. Eram espécies de “buzinas da verdade”, pois tinham a liberdade que só era concedida a eles de, através de piadas e cacoetes, falar as verdades mais cruas ao seu nobre (GAZEAU, 1995).

Com o fim do Império Romano do Ocidente e o início da Idade Média os artistas sofrem muito, especialmente os artistas do riso. O poder central desaparece, as cidades desestruturam-se e os cômicos² passam a viver clandestinamente em bandos itinerantes.

¹ Os dórios tinham origem indoeuropéia e habitavam a região central da Europa.

²Há registros de mulheres cômicas, a exemplo de Mathurine, que serviu a Henrique III, Henrique IV e Luis XIII, a mais famosa boba da corte (GAZEAU, 1995; CASTRO, 2005).

Inicia então o período que Bakhtin (1987) chama de “realismo grotesco”. Característico da Idade Média e do Renascimento, encontrou seu apogeu e fez presença tanto na cultura popular de rua e manifestações não oficiais, como na literatura cômica e nas celebrações da Igreja, onde marcavam presença também nas festividades. O grotesco ali era “livre e franco no seu andar” (HUGO, 1988, p. 29).

Dentre as figuras mais representativas do corpo e do cômico do realismo grotesco, está o bufão. Os bufões são os personagens característicos da Idade Média e nessa época extrapolam o papel de acompanhantes da corte para tomarem conta das ruas. São “os veículos permanentes e consagrados do princípio carnavalesco na vida cotidiana” (BAKHTIN, 1987, p. 7). Não são atores que representam um papel, mas, como uma espécie de fronteira entre a vida e a arte, o real e o irreal, são bufões por toda a vida.

Bufões são “aqueles que não acreditam em nada e zombam de tudo” (LECOQ, 2010, p. 178). Debocham das instituições oficiais e das convenções sociais, pois não tem nada a temer: escória da humanidade, o bufão nada mais poderia perder. Dos três grandes medos do homem – a morte, o banimento e a loucura – o bufão só teme o primeiro, pois dos demais está provido por inteiro (CARMONA, 2004).

No século XVI, surge na Itália um gênero teatral que reúne inspirações na comicidade popular, nos artistas de feira da Idade Média e Renascimento e na zombaria dos bufões, e que vai revolucionar o ofício do ator e marcar definitivamente a história do palhaço. A Commedia dell’Arte era baseada em um roteiro de ações (canovaccio) e se desenvolvia a partir de tipos cômicos físicos, as máscaras. As máscaras da Commedia eram inspiradas nos arquétipos da sociedade, como o patrão rabugento (Pantaleão), o juiz ladrão (Dottore), os nobres boçais (o casal de Enamorados) e os servos (os Zanni).

Dentre as máscaras da Commedia, os Zanni possuem as características que mais se assemelham ao palhaço, especialmente por sua origem e pelo seu jogo de cena.

Assim como *clown* é uma palavra que remete ao camponês, como veremos a seguir, acredita-se que os Zanni foram inspirados nos italianos camponeses que iam às cidades grandes em busca de uma vida melhor. Eram pessoas simples nos seus modos e linguajar, que tinham a fome como seu impulso vital e acabaram trabalhando como servos para os nobres da cidade. Dos Zanni originaram-se as demais máscaras de servos da Commedia dell'Arte: Arlequim, Puccinella, Briguella, Pedrolino. Os Zanni atuavam frequentemente em duplas, compondo a dinâmica do esperto e do bobo, jogo que encontramos até hoje nas duplas de palhaço (FO, 2004).

O palhaço de circo e o circo moderno nasceram no final do século XVIII, com a associação de números de habilidades e cenas cômicas aos espetáculos equestres, que eram prestigiados em toda a Europa. Muitas companhias apresentavam-se em espaços públicos a céu aberto, unindo exposições equestres, artistas de feiras e herdeiros da Commedia dell'Arte, com números de malabarismo, acrobacia, dançarinas de corda, equilibrismo, marionetes etc.

Dentre esses grupos, destaca-se a companhia de Philip Astley, conhecido como o criador do circo moderno pela invenção da pista circular e inovação nos seus espetáculos: "Astley não produziu apenas demonstrações de habilidades físicas e da capacidade de adestrar o animal. O modo de produção do espetáculo pressupunha um enredo, uma história com encenação, música e uma quantidade muito grande de cavalos e artistas" (SILVA, 2007, p.37).

É no nascimento do circo moderno que a palavra *clown* aparece pela primeira vez para denominar o que chamamos hoje de palhaço. Sobre sua origem, Castro (2005) afirma:

Clown é uma palavra inglesa derivada de *colonus* e *clod*, palavras de origem latina que designam os que cultivam a terra, a mesma origem da portuguesa *colono*. *Clown* é o camponês rústico, um roceiro, um simples, um simplório, um estúpido caipira. De início, o sentido era apenas o de roceiro, mas a conotação pejorativa vai se entranhando aos poucos e *clown* passa a identificar um roceiro estúpido e bronco (p. 51).

O *clown* inglês, portanto, tem uma origem semelhante ao Zanni da Commedia Dell'Arte.

Para Bolognesi (2003) e Reis (2013), Joey Grimaldi, apesar de nunca ter pisado em um picadeiro de circo, é considerado o pai do *clown* circense. Vindo de uma família de artistas italianos e herdeiro da Commedia (e aqui vemos literalmente mais uma familiaridade entre Commedia e palhaçaria), Grimaldi uniu a máscara branca do Pierrô à vermelhidão do Arlequim, tornando-se o maior mímico inglês da época.

Com a evolução do circo moderno, os números cômicos sofreram mudanças. Com a diminuição dos cavalos nos programas, a modernização dos espetáculos circenses e a mais forte presença das estruturas cômicas, os palhaços de circo passaram a desenvolver uma estrutura de comédia própria, baseada no jogo entre o *clown* e o “mestre da pista”, criando então “a primeira dupla de cômicos tipicamente circense: o mestre de pista e o palhaço” (CASTRO, 2005, p. 61).

Bolognesi (2003) afirma que o mestre de pista era, originalmente, o domador e o diretor dos números equestres. Devido à importância dada aos números equestres, ele ganhou a função também de mestre de cerimônias, o apresentador dos espetáculos. Ele participava das entradas do palhaço e, “antes mesmo de se fixar a dupla cômica, o mestre de pista se transformou em uma espécie de soberano do *clown*” (p. 68).

A partir de 1864, com o aumento das falas e dos diálogos nas entradas circenses, solidificou-se uma oposição básica em cena, uma polarização de tipos que formou a dupla do tipo dominante – o *Clown* (Branco), e o dominado – (Augusto). Afinal, segundo afirma Lecoq (2010), “qualquer situação envolvendo *clowns* impõe uma hierarquia entre eles” (p. 218).

O Branco depurou as influências originais do Pierrô de Grimaldi e voltou-se a uma pureza sentimental e rica em plasticidade. Utilizava uma maquiagem branca que cobria todo o rosto (com poucos traços pretos e lábios avermelhados), um chapéu em formato de cone na cabeça e trajes elegantes e brilhosos.

Bolognesi (2003) conta que há várias teorias para origem do termo Augusto. Uma delas é que ele foi utilizado pela primeira vez em 1869, durante uma apresentação

desastrosa de Tom Belling em Berlim, na Alemanha: “O público então gritou: ‘Augusto! Augusto!’. *August*, em dialeto berlinense, designava as pessoas que se encontravam em situação ridícula” (p. 73). Outra teoria diz respeito também a Tom Belling, que, ao entrar atrapalhado no picadeiro, caiu com o rosto no chão, deixando seu nariz vermelho: “O nariz ficou avermelhado porque o palhaço, desajeitado ou bêbado, em estado de suspensão da normalidade, caiu e achatou-o no chão” (p. 180).

Fellini (1986) afirma que o *Clown Branco* como “a elegância, a graça, a harmonia, a inteligência, a lucidez, que se propõem de forma moralista, como as situações ideais, únicas, as divindades indiscutíveis” (p. 106). É um burguês que, segundo o cineasta, de entrada procura surpreender com sua aparência de rico e poderoso. Em seu filme “Os Palhaços” (1970), um dos palhaços entrevistados cita uma espécie de competição entre os *Clowns Brancos* europeus para ter o guarda-roupa mais luxuoso. Um desses chegou a ter um guarda-roupa com um figurino para cada dia do ano.

Já o Augusto é descrito por Fellini (1986) como “a criança que faz sujeira em cima, se revolta diante de tanta perfeição, se embebeda, rola no chão e na alma, numa rebeldia perpétua” (p. 106). O Augusto não troca de roupa, nele “tudo é hipérbole. A roupa é larga, os calçados são imensos, a maquiagem é exagerada e enfatiza sobremaneira a boca, o nariz e os olhos” (BOLOGNESI, 2003, p. 78). O Branco e o Augusto “são, em suma, duas atitudes psicológicas do homem, o impulso para cima e o impulso para baixo” (FELLINI, 1986, p. 106).

No século XIX os *clowns* ingleses invadiram a Europa, sobretudo a França, onde fizeram carreira por muitos anos. É lá que surgiu uma das duplas de palhaços mais famosas de todos os tempos: Footit e Chocolat (este um dos primeiros palhaços negros a fazerem sucesso na Europa).

Apesar do sucesso e desenvolvimento de repertório e técnicas próprias da palhaçaria circense no século XIX e dos circos contarem com muitas mulheres à frente de muitos números, duas funções eram desempenhadas tradicionalmente só por homens: fazer a praça, que significa cuidar da logística e burocracia para

instalação dos circos itinerantes, e ser palhaço: “As mulheres, no circo, eram trapezistas, acrobatas ou amazonas. Não pensavam em ser *clown*. Não existe sequer o feminino da palavra *clown*, personagem assexuado” (KASPER, 2004, p. 279).

3.1.2. PALHAÇARIA FEMININA

À mulher no circo era destinada função da virtude, da beleza, da graciosidade. As mulheres poderiam fazer praticamente todos os números de virtuose¹ e, muitas vezes, cuidavam também dos bastidores dos espetáculos sendo ocasionalmente matriarcas dos circos-família. Fora do circo, nas cidades por onde ele passava, as mulheres circenses eram vistas como sedutoras, desavergonhadas, conquistadoras e destruidoras de lares (SILVA, 2007; ABREU, 2009). Em outras palavras, o feminino do circo, seja pelas funções que desempenhava ou pelos olhos da sociedade, reforçava os padrões sociais vigentes de que a mulher só “servia” para ser bela, seduzir os homens e cuidar do lar e da família.

Trabalhar com a comicidade, de fato, não é uma constante na história das mulheres nas artes cênicas. Até o século XIV, o teatro ocidental em geral era dominado por homens², inclusive no que se refere ao desempenho de papéis femininos. Nesse sentido, a *Commedia Dell’Arte* volta a ter grande importância na história da palhaçaria, pois foi a primeira linguagem teatral em que as mulheres adquiriram status enquanto artistas da cena e, especialmente, enquanto artistas cômicas. Apesar de poucas máscaras serem para intérpretes femininas, as enamoradas, as servas e outras máscaras menos populares (feiticeira, velha etc) eram vividas necessariamente por mulheres.

No século XVII, surge na Inglaterra o teatro elisabetano de William Shakespeare, que também se influenciou na *Commedia* e nos *clowns* ingleses para a comicidade de seus textos (sejam eles comédias, sejam eles tragédias). Porém, era proibida a

¹ Números de virtuose são os números circenses que requerem treinamento e habilidade específica do artista, como acrobacia, trapézio, malabares, equilíbrio, mágica etc.

² Towsen (1976) conta que há alguns registros de bobos da corte mulheres, como a esposa do filósofo romano Sêneca e Mathurine, que atuou na corte francesa nos reinados de Henrique III e Louis VIII.

atuação de mulheres nos teatros, o que fez com que os papéis femininos fossem desempenhados, novamente, por homens.

Com o surgimento do circo moderno, as mulheres voltam à cena, mas para desempenhar as funções aqui já citadas. Os pouquíssimos registros que se tem de mulheres palhaças tratavam-se de esposas ou filhas de palhaço, que seguiam a tradição da família muitas vezes por necessidade: ou porque o palhaço precisava de uma dupla, ou porque o circo precisava de um palhaço.

Foi no início e meados do século XX que a história do circo ocidental passa a ter registro significativo de algumas palhaças. Lulu Castor, na Inglaterra, Lonny Olchansky, na Alemanha e Annie Fratellini, na França (KASPER, 2004). Annie Fratellini, da tradicional família circense Fratellini, formou dupla com seu marido, Pierre Etaix, e representa uma exceção para a época, pois foi Pierre quem se tornou palhaço para atuar com ela. Anos depois, formou dupla com sua filha e as duas tornaram-se uma das primeiras duplas de palhaças de circo. Ao ver vídeos de Annie Fratellini na internet, observei que, apesar de ser notável que se tratava de uma mulher na maioria de seus números, ela se apresentava com indumentárias masculinas.

A realidade de mulheres que eram palhaços e não palhaças era muito comum nos circos, pois toda a referência de palhaçaria, seja na construção de números ou na execução de *gags*, *clagues* e *cascatas*, era masculina. Na França, Yvette Pessadi era o palhaço *contre-pitre*¹ do Trio Léonard.

No cinema não foi diferente. Apesar de termos um grande número de atrizes comediantes (novamente, número bastante inferior ao de homens), são pouquíssimos os registros de palhaças de cinema. Uma das primeiras referências é Gelsomina, em “La Strada”, de Fellini (1954). Contudo, Fellini considerava Gelsomina uma *augusta* e, portanto, um ser assexuado. Segundo o diretor e

¹ Um *contre-pitre* é um tipo de palhaço que aparece frequentemente em trios. É o segundo Augusto, ou o Augusto do Augusto. Um bobo ao extremo, o cujas tentativas de êxito sempre terminavam em catástrofe. Segundo Kasper (2004), apesar de Yvette ser um *contre-pitre*, ela não recebia “bofetadas” (o que normalmente acontece com o palhaço que desempenha essa função), apenas as dava.

roteirista (1986), o *clown*, sobretudo o *augusto*, é inocente, não apresenta caracteres sexuais e não tem sexo.

No Brasil, a primeira mulher palhaça negra era um palhaço, o Xamego. Xamego, ou Maria Eliza Alves dos Reis, era a grande atração do Circo Guarany na década de 1940 e sua história é contada no documentário “Minha avó era palhaço” (2016).

A partir da década de 1980, temos o registro de novas palhaças no Brasil, especialmente com a influência da palhaçaria teatral da linha de Lecoq. Segundo Alice Viveiros de Castro (2005), Angela de Castro foi a primeira palhaça brasileira. A primeira, provavelmente, dessa linhagem ‘clownesca’.

Angela de Castro iniciou sua carreira teatral no Rio de Janeiro como atriz e em seguida, mudou-se para São Paulo, onde entrou no elenco de *Macunaíma*, encenado por Antunes Filho. Quando foi com o espetáculo para a Europa, teve seu primeiro contato com o palhaço de teatro europeu.

De volta ao Brasil após uma tentativa frustrada de morar em Londres, recebeu o convite para fazer uma audição para uma companhia parisiense de teatro-circo com artistas que estudaram com Jacques Lecoq “eu não falava nada, falava inglês nenhum, meu short arreventou, eu torci o pé, não sabia fazer nada... Eu só cantei ‘Parabéns pra você’ em inglês e português, coisa assim” (CASTRO, 2010, s/p). Passou no teste, integrou um grupo que tinha cinco palhaços internacionais (ela era a sexta, única mulher) e iniciou de fato a sua trajetória pela palhaçaria.

Ela conta que sua formação é totalmente teatral e suas referências de palhaço são de teatro ou de cinema. Foi aluna de Lecoq, Pierre Byland, Phillippe Gaulier¹ e Sue Morrison. Angela de Castro é um grande exemplo de mulher palhaço: o Souza.

Sue Morrison (Canadá) pesquisa a palhaçaria sagrada e, ao lado de Gardi Hutter (Suíça), Pepa Plana (Espanha), Hilary Chaplain (Estados Unidos), dentre outras, revolucionou a palhaçaria feminina internacional, dando espaço para várias

¹ Falarei um pouco mais sobre a importância destes de Lecoq, Byland e Gaulier para a palhaçaria teatral ocidental a seguir.

gerações de palhaças. Gardi Hutter (2014), contou em uma entrevista concedida aqui no Brasil como foi o início de seu trabalho: “eu não tinha exemplo nenhum a seguir. Não havia referências. Claro que Charlie Chaplin e Buster Keaton são exemplos. Mas era como se a forma feminina da comédia não existisse” (s/p).

A partir de Angela de Castro, que consolidou sua carreira na Europa, onde reside há quase trinta anos, uma série de palhaças formou-se e ganhou destaque no cenário nacional, como Yeda Dantas (também palhaço, o Doutor Giramundo), Silvia Leblon, Naomi Silman, Andrea Macera, Lily Curcio, As Marias da Graça, Cia Animée, Cia Pé de Vento e Felicia de Castro.

No entanto, a realidade da palhaçaria brasileira profissional ainda é muito masculina. Basta observar a programação de festivais de palhaço. Com exceção dos que se dedicam à comicidade feminina (que hoje já são vários, por iniciativa das próprias palhaças), os festivais “mistos” têm em sua maioria atrações de palhaços homens. A própria palavra ‘palhaço’ em português carrega no uso cotidiano sua flexão masculina e no imaginário popular uma figura também de um homem.

Nós, palhaças mulheres, estamos aqui para mudar essa situação, para que tenha espaço para palhaços e palhaças e para que as palhaças já existentes se capacitem e evoluam artisticamente. Uma prova disso é, além dos recentes festivais femininos pelo Brasil (em São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Brasília, Recife e em 2018 em Salvador – pelo Nariz de Cogumelo), atualmente a maior procura por formações em oficinas de palhaço (olha eu usando a flexão masculina...) é de mulheres.

3.1.3. O ENSINO DO PALHAÇO NA TRADIÇÃO E NA MODERNIDADE

Segundo o palhaço baiano Demian Reis (2013), quando se fala em palhaçaria no Brasil hoje estamos falando de saberes artísticos transmitidos sobretudo a partir da tradição circense de circos itinerantes familiares e escolas de circo e das “apropriações de palhaço” trazidas por artistas pesquisadores, entre eles Luis Otávio Burnier.

Na tradição circense, a função do palhaço é aprendida desde criança, observando a atuação dos adultos, em geral pais, tios, avôs. O palhaço no circo é, muitas vezes, uma herança familiar (CASTRO, 2005; KASPER, 2004; TOWSEN, 1976). Na Bahia, temos um exemplo de quatro gerações de palhaço: a Família Laborda, que mantém circos espalhados pelo interior e a Cia Os paspalhões, na região metropolitana de Salvador. Um dos jovens da família foi tema do documentário “Jonas e o circo sem lona” (2015), sobre um menino que, afastado dos parentes circenses, decide montar o próprio circo no quintal de casa com a ajuda da avó.

É comum ainda que o artista circense tenha iniciado sua prática na palhaçaria quando este não pode ou já não pode desenvolver números que requerem grande habilidade corporal, como números acrobáticos¹. O que não significa uma falta de treinamento físico árduo e de outras habilidades, pois o palhaço de circo em geral é, por formação, também mágico, malabarista, acrobata, equilibrista etc. Tais artistas dispõem:

além de uma experiência que se constrói vivendo, de um corpo trabalhado nas artes circenses – principalmente a acrobacia, segundo eles, fundamental na produção da leveza corpórea, um conhecimento do repertório clownesco e experiência de contato com o público no picadeiro (KASPER, 2004, p. 127).

É o caso do italiano Nani Colombaioni que, segundo Libar (2008) e Puccetti (2006), passou a dedicar-se a esta arte depois de sofrer um acidente que o impossibilitou de apresentar acrobacias. Nani Colombaioni (1921-1999) pertencia a uma antiga e das mais tradicionais famílias circenses da Europa: são também grandes nomes da palhaçaria o seu irmão, Carlo Colombaioni, e o seu filho, Leris, que hoje comanda o Circo Ercolino, em Netuno, Itália. Atuou e foi assessor em diversos filmes de Federico Fellini e colaborou com artistas brasileiros nos anos 90, quando dirigiu o espetáculo “La Scarpetta” (LUME Teatro, com Ricardo Puccetti) e um dos números que compõem “In Concerto” (Teatro de Anônimo, número com elenco original de Márcio Libar e João Artigos).

Libar e Puccetti tiveram, em 1997 e 1998, a experiência de serem treinados por Nani e narram que ele tinha uma metodologia de trabalho muito específica: apesar de

¹ O mais famoso palhaço Laborda, Milson, o Palhaço Economia (falecido em 2011), teve seu destino selado desde criança, pois nasceu anão.

Nani compartilhar seu conhecimento em palhaçaria com artistas que não são da sua família circense, ele o faz ainda remetendo às tradições de passagem de conhecimento no circo e na Commedia Dell'Arte. Assim, o aprendiz é incorporado à rotina familiar, sendo hospedado na casa de Nani e sua esposa, ajudando nas tarefas do lar, pequenos concertos etc. O treinamento é vinte e quatro horas e se aprende não apenas ensaiando, mas em todos os momentos e, especialmente, observando o corpo e tempo cômicos do palhaço anfitrião:

Um outro dia, Giulia [então esposa de Nani] não se sentiu bem e não nos serviu o jantar, ficando a tarefa a cargo de Nani [...]. Parecia, contudo que ele fizera questão de aproveitar aquela situação não necessariamente para nos servir, mas sim para nos dar uma aula prática. O que vimos naquele dia foi uma genial demonstração técnica de comédia física, *gags*, clownaria, executadas com um nível de precisão que nos deixava em dúvida se aquilo era real ou encenação (LIBAR, 2008, p. 138).

Segundo Renato Ferracini (2001), companheiro de Pucetti no LUME Teatro¹, Nani trabalhava de forma oposta à metodologia do LUME. Enquanto o grupo trabalhava “de dentro para fora”, a partir das características e da essência do próprio ator, Nani trabalhava de “fora para dentro”, para que o ator encontrasse a sua lógica própria de palhaço a partir de técnicas circenses e do convívio com ele e a família. Contudo, após ouvir os depoimentos de Pucetti e ver o resultado no espetáculo, Ferracini conclui que “ambos os caminhos buscam a mesma coisa: que o *clown* revele-se, que seu trabalho não seja estereotipado, mas orgânico e vivo” (p. 206).

No século XX, com a popularização do palhaço também nas telas de cinema, especialmente depois de Charlie Chaplin, Jacques Tati, Buster Keaton, O Gordo e O Magro e Os Irmãos Marx, o interesse em aprender essa arte da comédia, com sua linguagem e repertório físico e sua própria poética de interpretação passou a alcançar também os estudantes e profissionais do teatro, principalmente na França da década de 1960, a partir de Jacques Lecoq.

Jacques Lecoq nasceu em 15 de dezembro de 1921 (mesmo ano de Nani...), em Paris, França. Começou seus estudos em Educação Física em 1937, área em que atuou profissionalmente até 1945 quando iniciou seus estudos em teatro. Em 1948, Lecoq foi à Itália, onde morou por oito anos e conheceu a tragédia grega e a

¹ Falarei um pouco mais sobre o LUME logo adiante.

Commedia dell'Arte, duas linguagens que marcariam futuramente sua pedagogia teatral. Voltou a Paris oito anos depois, quando fundou, em 5 de dezembro de 1956, a *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*.

A pedagogia da escola de Lecoq passa por dois fios-condutores. O primeiro é a improvisação e suas regras; o segundo é o estudo do movimento e suas técnicas.

O estudo do *clown*¹ apareceu na escola de Lecoq no início dos anos 60, quando ele passou a se perguntar sobre as relações entre a interpretação dos comediantes *dell'Arte* e os palhaços de circo. A principal descoberta veio a partir de uma pergunta simples: como o palhaço faz rir? Para responder a essa questão, Lecoq colocou seus alunos em círculo e pediu que, individualmente, fizessem a “plateia” rir:

O resultado foi catastrófico. Sentíamos algo preso na garganta, uma angústia no peito, tudo se tornava trágico. [...] Foi, então, vendo-se naquele estado de fraqueza, que todos se puseram a rir, não do personagem que pretendiam apresentar, mas da própria pessoa, despida. Encontramos! O *clown* não existe fora do ator que o interpreta (LECOQ, 2010, p. 213).

Lecoq então percebeu que alguns alunos encontravam nesse exercício a possibilidade de exibir seus defeitos e jogar com isso, alcançando o riso dos espectadores, o que veio a se tornar o princípio fundamental do trabalho com o *clown* na Escola.

Em “O corpo poético” (2010), Lecoq lembra que acreditava que o *clown* seria algo temporário dentro do projeto da Escola. Anos depois, passou a adquirir tanta importância quanto a máscara neutra (uma das primeiras etapas do curso profissionalizante de dois anos), mas numa direção oposta. Enquanto a máscara neutra apaga os trejeitos pessoais e faz o ator situar-se como parte de um todo, o *clown* celebra a individualidade. Última etapa do curso da Escola antes da finalização, o *clown* é um reencontro do aluno com ele mesmo, uma experiência de liberdade e autenticidade.

¹ Por influência dos palhaços ingleses que fizeram sucesso na Europa no século XIX, os franceses adotaram a cultura de chamar palhaço de *clown*. O que fazem até hoje – não existe palavra em francês para “palhaço”.

Jacques Lecoq faleceu aos 77 anos, em 19 de Janeiro de 1999, em Paris, e trabalhou ensinando até poucos dias antes de sua morte. Por sua escola passaram artistas como Luis Otavio Burnier, Angela de Castro, Avner Eisenberg, Philippe Gaulier e Pierre Byland. Seu método é uma das maiores referências em ensino de teatro, especialmente nas áreas da máscara neutra, mímica, bufonaria e *clown*.

Pierre Byland é dramaturgo, ator, diretor, professor e pianista. Estudou na escola de Lecoq e foi professor dessa instituição por 12 anos. Enquanto aluno, ofereceu a Lecoq uma contribuição que viria a modificar o estudo do *clown*. Jacques Lecoq utilizava pouco a referência do palhaço de circo que, salvo na relação com a comicidade, era distante da realidade dos alunos da sua Escola. Foi Byland que introduziu o nariz vermelho, “a menor máscara do mundo, que ia permitir tirar do indivíduo sua ingenuidade e sua fragilidade” (LECOQ, 2010, p. 214).

Byland foi cofundador em 1986 do Centre National des Arts du Cirque – Cnac (Centro Nacional das Artes do Circo), em Châlons-en-Champagne, França, voltado para ensino e pesquisa das artes do circo. Lá, fundou a Formação de Atores de Circo e da Arte do *Clown*. Hoje mantém com sua parceira Mareike Schnitker o Burlesk Center (Cavigliano, Suíça), centro de estudos das artes burlescas, sobretudo o *clown*. Nele, ministra o workshop *Homo Stupiden*, uma oficina de iniciação na arte do palhaço que também já ofereceu em diferentes países, como o Brasil (São Paulo, 2015).

Como atuante, Byland já colaborou com diversos diretores e dramaturgos, a exemplo de Samuel Beckett, o maior nome do Teatro do Absurdo. É cofundador da Cia Les Fusains – com Mareike Schnitker – e da Cia Byland-Gaulier – com Philippe Gaulier, também ex-aluno de Lecoq.

Philippe Gaulier é palhaço, bufão, dramaturgo, diretor e professor de teatro. Também parisiense, estudou na escola de Lecoq na década de 1960, local onde ainda trabalhou como instrutor nos final dos anos 1970. Gaulier se desvinculou da escola de Lecoq em 1980, ano em que fundou a *École Philippe Gaulier* em Paris.

Em 1991, o Conselho de Artes da Inglaterra (Arts Council of England) convidou Gaulier a mudar sua escola para o Reino Unido, onde ficou sediada até 2002 – primeiro em Highbury-Islington, depois em Queens Crescent e por último em uma antiga igreja na região de Cricklewood, subúrbio de Londres. Em 2005, ela retornou à França e foi reaberta em Sceaux, região de Hauts-de-Seine. Em 2011, a escola mudou-se mais uma vez, agora para Étampes, nos arredores de Paris.

O método de ensino da escola de Gaulier consiste no oferecimento de diferentes workshops, com a possibilidade de fazer o curso completo de dois anos. O primeiro ano consiste em diferentes módulos, sendo que o estudante pode escolher quais fazer: *Le Jeu*; Máscara neutra e Tragédia Grega; Jogo de máscaras e Molière; Melodrama; Bufão; Personagens; Shakespeare e Chekhov; *Clowns*. O segundo ano é voltado para quem completou um mínimo de carga horária no curso e corresponde ao aprofundamento de uma ou mais das técnicas trabalhadas, entre *Clown*, Bufão e Melodrama (ÉCOLE PHILIPPE GAULIER, 2017).

O primeiro ano da escola inicia com uma metodologia própria de Gaulier chamada *Le Jeu* (ou “O Jogo”). Inspirada na teoria de movimento de Lecoq, *Le Jeu* fundamenta-se nos jogos com os quais a natureza, os animais e os humanos se organizam. Este módulo procura iniciar os atores estudantes nos princípios que vão conduzir todo o curso: cumplicidade, ponto fixo, status e prazer de jogar (ÉCOLE PHILIPPE GAULIER, 2017; AMSDEN, 2011).

A última etapa do primeiro ano é voltada para o estudo do *clown*:

Por uma série de razões, o clown está locado no final de todos esses experimentos com o jogo. Por quê? Encontrar o seu clown, em outras palavras um personagem único idiótico, é um momento importante na vida de um estudante. É bom fazer isso quando todos já se conhecem, se gostam, e ajuda quando todos estão prontos para permitir que coisas idióticas, bobas, loucas surjam, pois o prazer de estarem juntos tem sido ótimo (ÉCOLE PHILIPPE GAULIER, 2017, s/p – tradução livre¹).

Portanto, além de várias temáticas teatrais em comum com Lecoq, Gaulier também prioriza o estudo do *clown* em uma etapa mais avançada de seu curso. Embora a

¹ For a number of reasons, the clown is placed at the end of all these experiments with play. Why? Finding one’s own clown, in other words a unique idiotic character, is an important moment in a student’s life. It’s good to do this when everybody knows each other, likes each other and it helps when everybody is ready to let idiotic, silly, mad things burst out because the pleasure of being together has been great (ÉCOLE, 2017, s/p).

minha proposta de formação não ser voltada para atores (e sim para professoras e professores) e já apresentar o palhaço na proposta desde o princípio (embora não ser também um curso de iniciação na arte do palhaço, como já afirmei), eu concordo com a afirmação de que é bom apresentar o palhaço quando o grupo já se conhece e se sente à vontade. Portanto, salvas as devidas proporções, eu também insiro o nariz vermelho no final da proposta, conforme descreverei no final deste capítulo.

Voltando à Lecoq, Gaulier e Byland, considerei importante destacar essas três escolas (no sentido de espaço e de tradição), pois elas significam para a palhaçaria teatral ocidental uma espécie de tripé fundamental. Especialmente no Brasil, onde os estudos teatrais sobre o palhaço/*clown* iniciaram-se com Luis Otavio Burnier e o LUME.

Luís Otavio Burnier Sartori Pessoa de Melo (1956-1995), natural de Campinas, foi fundador de um laboratório de pesquisa das artes cênicas que hoje é referência internacional e o primeiro e mais importante centro de estudos do *clown* no Brasil, o Lume Teatro. Burnier fundou o Lume após anos como discípulo de Etienne Decroux¹ e em pesquisas com mestres como Philippe Gaulier, Jacques Lecoq, Eugenio Barba, Jerzy Grotowski e de estudos do teatro oriental (Noh, Kabuki e Kathakali).

Em 1994, defendeu pela Faculdade de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) a tese de doutorado intitulada “A Arte de Ator – da Técnica à Representação”. A tese foi publicada como livro (BURNIER, 2001) e reuniu as experiências desenvolvidas nos primeiros dez anos do LUME.

Um capítulo do livro/tese é dedicado ao estudo do palhaço, “O *Clown* e a improvisação codificada”. Mais de sua metade é reservada para descrever o processo de iniciação do LUME. Para Burnier (2001), seguindo a linha de seus mestres Gaulier e Lecoq, o *clown* também necessita de um momento de iniciação peculiar: “Ser um *clown* significa ter vivenciado um processo particular, também difícil e doloroso, que lhe imprime uma identidade e o faz sentir-se como membro de uma mesma família” (p. 209-210).

¹ Decroux é o principal nome da Mímica Corporal Dramática, linguagem teatral.

A iniciação ao *clown* é descrita por Burnier como a condensação no tempo de uma série de vivências pelas quais o ator passa para encontrar ou confirmar seu palhaço pessoal e, assim, desencadear um processo mais longo de criação do *clown*.

De sua fundação para os dias atuais, o LUME desenvolveu uma pesquisa própria, que se inspira em uma série de outras escolas. Após a morte de Burnier (com apenas 38 anos), a pesquisa do *clown* no grupo ficou sob a coordenação de Ricardo Puccetti, que procurou outras referências como Nani Colombaioni (como vimos anteriormente) e Sue Morrison (também aqui já citada). Hoje, o LUME continua a atuar veementemente na pesquisa do *clown* e seu projeto de cursos de iniciação deixa um legado para gerações de palhaços por todo o país – inclusive na Bahia.

Kasper (2004) lembra ainda que, além das iniciações teatrais e do treinamento tradicional circense, o palhaço pode ainda fazer sua própria “escola” na rua. O argentino Chacovachi, “palhaço do terceiro mundo” (como ele gosta de se chamar), Leo Bassi, bufão italiano, e o paraibano Xuxu (Luiz Carlos Vasconcelos), apesar de terem tido treinamentos diversos em circo e/ou teatro, se fizeram palhaços na rua, no dia-a-dia de sua função, no contato direto com o público, na resposta espontânea da plateia.

Eu me identifico com esses dois últimos tipos de formação: oficinas e rua. Meu primeiro contato consciente com a arte do palhaço (ou da palhaça, no meu caso) foi através de oficinas de iniciação (e posteriormente de aprimoramento técnico) ministradas por profissionais da área teatral, cujas escolas todas, embora apresentem diferentes influências, pertencem a uma mesma “árvore genealógica”, que vai parar em Lecoq, Gaulier e Bylland, como vimos anteriormente. Foi o caso de Diego Outon, Alexandre Luis Casali, João Lima (estes dois últimos foram iniciados pelo LUME), Angela de Castro (que estudou na escola de Lecoq e Gaulier) e Pepe Nuñez. Também é o caso de quem facilitou outros tipos de oficina em palhaçaria que fiz, como Gardi Hutter, Avner Eisenberg, Amaia Primo, Caroline Dream, Nanni Cogorno, Hilary Chaplain etc, ou de Felicia de Castro, com quem não fiz oficina, mas tive a oportunidade de trabalhar em um processo de construção de um espetáculo¹.

¹ Durante a construção e montagem de “Priscilla e o tempo das Coisas” (2016), dirigido e escrito por Paula Lice, Felicia de Castro, palhaça e atriz soteropolitana, foi responsável por uma imersão artística

Embora vivências como as de Alexandre Casali, Angela de Castro Pepe Nuñez, Felicia de Castro, tenham sido definitivas para (re)descoberta de meu estado de palhaça (“estado” no sentido que vimos no início deste capítulo), e aprendizados com todos os demais mestres e mestras tenham sido essenciais para meu amadurecimento técnico (ainda há muito por amadurecer, por crescer!), não posso negar que foi a rua a minha grande escola, junto com o grupo Nariz de Cogumelo.

O Nariz de Cogumelo nasceu em 2006 com o objetivo de pesquisar o palhaço e suas possibilidades nas artes cênicas. Éramos um grupo de dez pessoas estudantes de diferentes áreas: teatro, dança, filosofia, direito, comunicação... Tínhamos em comum o fato de sermos jovens (na época), palhaços iniciantes e todos “filhos” de Biancorino (ou seja, iniciados por Alexandre Luis Casali).

O grupo foi redefinindo sua formação nos anos seguintes, assim como sua linha de trabalho. No início de 2008, por iniciativa da integrante Viviane Abreu e forte estímulo de Alexandre Casali, passamos a realizar treinos abertos em praças públicas. A proposta inicial não tinha grandes ambições e era apenas aproveitar o espaço da rua e suas imprevisíveis possibilidades de interação com o público para praticar números clássicos de palhaçaria, aprender e descobrir mais sobre nossos palhaços e palhaças pessoais. No mesmo ano, Diogo Flórez, percussionista (e meu irmão!), entrou para participar das apresentações.

A partir de 2009, com a entrada de Pedro Vieira (sanfoneiro), o grupo consolidou-se com uma formação que se manteve até 2015: sete integrantes, sendo dois músicos e cinco palhaços. O único palhaço homem do grupo, Lucas Bezerra, o palhaço Peitchola Tsunami, saiu em 2015 para buscar outros sonhos. Desde então nos consolidamos enquanto um grupo de palhaçaria feminina, com a participação sempre de Diogo e Pedro, que criam e executam ao vivo as trilhas sonoras.

Há nove anos o Nariz de Cogumelo adota como seu campo principal de atuação o espaço público. Acreditamos na palhaçaria de rua enquanto democratização da

de três dias sobre comicidade feminina. Um processo intenso, profundo, enriquecedor e transformador.

nossa arte e lutamos para que isso aconteça. Na rua o público não paga nada para assistir e contribui espontaneamente no “chapéu” ao final dos espetáculos. Assim, a arte torna-se acessível para espectadores de qualquer condição social que, por sua vez, têm a oportunidade de colocar no chapéu o quanto pode e o quanto acha que “merece” o nosso trabalho.

Por outro lado, a rua também é um rico espaço de aprendizado para o artista, que recebe de presente as reações mais espontâneas e diversas da plateia: na rua tudo é possível, de aplausos calorosos a vaias, de públicos enormes e crescentes a apresentações praticamente vazias, de interrupções de cachorros, bêbados, crianças à repressão policial. Tudo acontece e lidar com este imprevisível é uma lição diária para o palhaço. A rua é, portanto, formação de plateia e centro vivo de treinamento. Tudo ao mesmo tempo.

Em nossos projetos, sejam eles independentes ou com apoio através de editais governamentais, sempre buscamos manter o princípio de acessibilidade e democratização da palhaçaria, levando nosso trabalho a diferentes realidades. Com o Nariz de Cogumelo eu já tive a oportunidade de apresentar em pequenos vilarejos da Chapada Diamantina, em ilhas pelo Rio São Francisco, em vilas e aldeias em Portugal, em bairros do subúrbio de Salvador, em pequenas cidades no norte da Argentina. Recentemente, entre dezembro de 2016 e janeiro de 2017, tivemos o encontro das nossas vidas, quando passamos semanas em intercâmbio com três comunidades indígenas do nordeste (Kariri-Xocó, em Alagoas, Pankararu e Fulni-ô, em Pernambuco).

Foram essas experiências com o Nariz de Cogumelo e todos os presentes que ganhei com elas que me fizeram (e fazem) crescer enquanto palhaça. E são os abraços (simbólicos e literais) com crianças indígenas, com senhorinhas do interior, com jovens da periferia, com a vendedora ambulante, com o maluco da rua etc, que me fazem ver na prática – digo, em cena – que palhaçaria é a arte do encontro com o outro, é a celebração da diversidade.

3.2. O palhaço e a celebração da diversidade

O palhaço é uma das poucas profissões que celebra a diversidade. Ele inclui as diferenças, os defeitos, as deficiências.

(Angela de Castro)

Feita uma contextualização histórica do que chamo por arte e ensino de palhaço, a partir deste momento tratarei do palhaço com um recorte no que os estudos na área chamam de “estado” ou “essência”. Uma vez que a prática desta pesquisa não prioriza técnica, dramaturgia, lógica de cena ou indumentária em palhaçaria, estes aspectos não serão abordados neste trabalho. A proposta é partir da essência do palhaço, afinal: “Compreender o universo do palhaço a partir de sua essência é uma maneira de entrar em contato com a sua natureza mais íntima, os fatores que movem e as premissas de sua existência” (VILLA GÓIS; LACERDA, 2016).

Sendo assim, os dois últimos intertítulos deste capítulo, assim como o capítulo que descreve os resultados da pesquisa a partir da formação de professoras realizada em 2016, fundamentam-se, dentro do campo da palhaçaria, no que compreendo e adoto como estado, essência e princípios do palhaço.

Entendo a essência do palhaço como os princípios que ele carrega em seu ser. Assim como Angela de Castro (2010a), acredito em uma arte de palhaço que valorize as individualidades, que promova o amor entre os seres humanos e que celebre a diversidade.

Não existem dois palhaços iguais. A construção de um palhaço, seja ele vindo da escola do circo, do teatro ou da rua, passa necessariamente pelas características de sua própria pessoa. E como nós somos necessariamente diferentes entre si, seja física ou psicologicamente, os palhaços também diferem entre si (CHAGAS, 2007; SIMON, 2012):

Cada um tem características cômicas diferentes do outro; portanto o *clown* também é único. Isto quer dizer que cada indivíduo tem aspectos, na sua persona não social, que lhe são peculiares e relativos ou pertencentes à pessoa no que diz respeito ao individual, particular, íntimo (WUO, 2011, p. 24).

A metodologia de descobrimento e construção de um palhaço pessoal que a linha teatral segue, e que eu adoto para o meu trabalho, parte do reconhecimento e aceitação das características mais íntimas do aluno ou aluna.

Socialmente, em maior ou menor medida, todos tentamos alcançar os padrões de beleza e comportamento que nos são ensinados desde crianças como adequados e aceitáveis. Nós, mulheres, “temos” que ter um corpo X, com cabelo X, usar roupas de X modo. “Temos” que ser gentis, doces, educadas e prendadas: belas, recatadas e do lar. Qualquer desvio desse padrão é visto com maus olhos e quando tratamos de diferenças mais acentuadas, como as deficiências ou transtornos, isto é ainda mais agravante.

A humanidade é historicamente despreparada para lidar com a diversidade. Seja com o afastamento ou isolamento, de modo mais violento ou mais disfarçado, as diferenças que não são toleráveis à sociedade sofrem tentativas sistemáticas de serem excluídas da mesma. São tratadas sob um ponto de vista depreciativo, que frequentemente tem para o “corpo com falhas” duas possibilidades: piedade ou aversão. A pessoa com deficiências, transtornos ou doenças cresce com esse olhar e é educada, assim como muitos somos, a esconder e negar o que ela tem de mais humano: suas individualidades.

O palhaço caminha, tropeça e dança no sentido contrário. Seu jeito de andar, seu jeito de falar, cair, suas roupas apertadas ou folgadas evidenciando um corpo que é magro, gordo, alto ou baixo “demais”, sua maquiagem que exalta aspectos marcantes do rosto, seu nome... Tudo isso é fonte de riqueza para o palhaço: “O que sei com certeza como palhaça é que o que tenho de mais precioso é a minha diferença, o que eu sei fazer e nenhum outro palhaço sabe fazer, minha maneira de entender o mundo” (Pepa Plana apud DREAM, 2013, p. 29 – tradução livre¹).

A máscara do palhaço, que pode ser um nariz vermelho ou não, simboliza a verdade consigo mesmo e com o outro, é um portal para a liberdade. Liberdade como “gosto necessário, como impulso fundamental, como expressão de vida [...] Sem ela, ou

¹ “Lo que sé seguro como payasa es que lo más precioso que tengo es mi diferencia, lo que yo sé hacer y que ningún outro payaso sabe hacer, mi manera de entender el mundo.”

melhor, sem luta por ela, não é possível criação, invenção, risco, existência humana” (FREIRE, 2005, p. 161). É como um dispositivo que expulsa a nossa personalidade para fora do corpo, em um estado de energia vibrante e pulsante a todo o momento. É o sopro da vida.

O estado do palhaço, que entendo como sua condição de disponibilidade para o jogo, para o outro e para si mesmo, é descrito por Wuolff como “um estado de liberação de qualquer sentimento, que não deve esconder, mas, pelo contrário, desvelar o que há de mais humano nessa pessoa” (WUOLFF, 2011, p. 29). Como palhaços podemos revelar nossos medos, nossas fragilidades, assim como nossas ingenuidades e ternuras. Podemos rir de nós mesmos e podemos nos amar como nós somos.

O palhaço não tem medo de errar. Ao contrário, orgulha-se de suas falhas e dos seus ‘defeitos’ mais esdrúxulos. Para Castro (2005), um palhaço “é um ser estranho que bota a mão no fogo, que põe a cabeça na guilhotina e que se expõe nu em sua tolice e estupidez” (p. 257). É aquele que erra, que representa o fiasco, que fracassa em seus números e assim alcança o seu destino mais precioso: o riso da plateia.

O palhaço aceita o fato de que ele não é o mais bonito, nem o mais forte, o mais importante, o melhor em nada. Reconhece suas falhas, seus erros, sua vulnerabilidade e brinca com isso com liberdade e criatividade (DREAM, 2013). São feitos da coragem de lançar-se na condição humana de que nós todos somos imperfeitos e passíveis de erro.

Não se trata de um corpo acabado, perfeito e harmonioso. Ao contrário, “ele é disforme, distorcido, desfalcado e incompleto, tudo para evidenciar o ridículo e o despropositado. É um corpo que deixa transparecer os seus dilemas e sua luta interna e, em tom de jocosidade, escancara e desafia os próprios limites” (BOLOGNESI, 2003, p. 184).

Freire¹ (2009) define o inacabamento como próprio de qualquer ser vivo: “Onde há vida, há inacabamento” (p. 50). O que distingue os humanos dos outros seres vivos é que nós podemos ter consciência de que somos inacabados, o que implica estarmos em uma constante busca: “seria uma contradição se, inacabado e ciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2009, p. 57-58).

O palhaço não só é consciente de seu inacabamento, como o escancara para a plateia. Ao assumir e revelar as suas próprias falhas o palhaço, é livre em sua presença e demonstra carinho e afeto sem preconceitos, sem amarras, sem meias verdades. E então, o público² se identifica com aquele tipo e, na aceitação de seus equívocos, aceita seus próprios defeitos. É uma relação mútua de amor e acolhimento: “ele aparece na sua frente [...] e diz ‘Eu sou barrigudo e sou careca. Você me ama mesmo assim?’ E você acaba amando ele porque sua barriga vai crescer e seu cabelo vai cair também” (LIBAR, 2011, s/p).

O encontro sincero com a alteridade é atributo do palhaço. A sua própria ‘nudez’ diante do outro estreita os laços entre artista e plateia, a ponto do nariz vermelho servir como um espelho de aumento para as singularidades de cada pessoa que o vê, que ri dele. Em um processo pedagógico, ele é ponte e meio e a máscara do palhaço contém elementos necessários para este encontro:

Para Puccetti (2006), o estado do palhaço “é levar ao extremo a importância da relação, a relação consigo mesmo, o saber ouvir-se e a relação com o “fora”, o elemento externo, o parceiro, os objetos de cena, as pessoas do público” (p. 138).

Ele nos põe no mesmo nível, acabando com as diferenças e desestruturando tudo o que é excessivamente cristalizado. Ele nos olha dentro dos olhos e diz: ‘sou um ser

¹ Em meu livro (FLÓREZ, 2016), eu traço um encontro entre os princípios trazidos por Paulo Freire e a essência do palhaço.

² Compreendo que o palhaço não é unanimidade. Há quem não goste e há quem tem medo. Mas aqui escolho apresentar o recorte do palhaço que aproxima o público, e do público que se sente atraído por ele. Esse recorte vem das minhas vivências não só como educadora mas também como artista. Em 15 anos atuando como palhaça, pouquíssimas vezes encontrei alguma pessoa que não quisesse me (nos) receber.

humano como você, ridículo, frágil e belo'. E o seu prazer de existir nos contagia e nos lembra de que também estamos vivos (PUCCETTI, 2006, p. 143).

O jogo do palhaço cria uma zona de turbulência que aponta uma seta dupla, num mesmo vetor. A seta aponta para fora, para afetar o público, e aponta para dentro, para que o palhaço seja afetado pelo seu espectador. O mesmo jogo que afeta é o jogo que deixa ser afetado. (FERRACINI, 2006)

Esse jogo é ao mesmo tempo, dilatado (pois o palhaço é a dilatação dos nossos ridículos) e sutil:

O *clown* fala silenciosamente nas entrelinhas do olhar, no ser de um andar, de uma risada, de uma piscada de olho, num olhar que penetra no olhar do outro, como se a imagem vivesse no espelho do olhar do público - ver e ser visto -, está na proporção de perceber-se atuando no outro e ele atuando em você (WUO, 2005, p. 30).

O olhar é a maior ferramenta do exercício de alteridade que é o jogo do palhaço. Em um mundo em que olhamos pouco nos olhos dos outros, o palhaço te olha no olho e pede para ser olhado de volta. Convoca a reciprocidade do olhar e assim aproxima, traz, integra através do amor, da cumplicidade e do riso.

O riso do palhaço é um riso de aceitação. Aceitação de si mesmo, aceitação do outro e aceitação de si mesmo a partir do outro. O palhaço não ri do público, ri de si mesmo e convida o público a rir dele também. O público, por sua vez, ri do palhaço não porque se acha superior a ele, mas porque se identifica com ele e, assim, ri de si mesmo também. É um riso, portanto, de cura.

O humor, linguagem do palhaço, é universal e integrador. Se diferentes sociedades riem de diferentes coisas, há certos aspectos no humor que são universais, pois dizem respeito à própria condição humana.

Eu tive a oportunidade de assistir espetáculos de palhaços e palhaças de diferentes partes do mundo, encenados em diferentes idiomas, e pude rir de todos eles. Em uma das vezes, assisti a um grupo de palhaços que apresentavam simultaneamente

em espanhol, italiano, catalão e murciano (dialeto espanhol). O que eu entendia do que era dito? Quase nada. O que eu entendia do humor dos palhaços? Tudo!

Por outro lado, enquanto palhaça eu já apresentei para públicos de diferentes realidades sociais, com diferentes referências de arte, de diferentes culturas e idiomas. E, em todos eles, o riso foi uma linguagem universal, com “uma capacidade transformadora de tocar toda e qualquer pessoa, independente de sua origem, criando uma situação onde todos somos iguais e membros de uma mesma espécie” (PUCCETTI, 2006, p. 162).

Em 2001, durante o Encontro Internacional de Palhaços realizado em João Pessoa, Paraíba, sob a organização de Luís Carlos Vasconcelos (Palhaço Xuxu), os palhaços participantes do evento reuniram-se assinaram a Declaração do Riso da Terra, um manifesto pela arte do palhaço, como jardineiro do riso e cuidador da humanidade. Segue trecho:

O Palhaço é a única criatura no mundo que ri de sua própria derrota e ao agir assim estanca o curso da violência. OS PALHAÇOS AMPLIAM O RISO DA TERRA. Por esse motivo, nós, Palhaços do mundo, não podemos deixar de dizer aos homens e mulheres do nosso tempo, de qualquer credo, de qualquer país: CULTIVEMOS O RISO!

Cultivemos o riso contra as armas que destroem a vida. O Riso que resiste ao ódio, à fome e as injustiças do mundo. Cultivemos o riso. Mas não o riso que descrimine o outro pela sua cor, religião, etnia, gostos e costumes. CULTIVEMOS O RISO PARA CELEBRAR AS NOSSAS DIFERENÇAS. Um riso que seja como a própria vida: Múltiplo, diverso, generoso.

Enquanto rirmos, estamos em PAZ

(ENCONTRO INTERNACIONAL DE PALHAÇOS, 2001, s/p).

Replico a carta: cultivemos o riso para celebrar nossas diferenças. E cultivemos os palhaços e palhaças, o palhaço ou palhaça que temos dentro de nós, pois ousar dizer que ele/ela é a figura que personifica a essência humana e o conceito de unidade na diversidade. Porque reconhece e valoriza as diferenças e, através do olhar, do humor e da assunção de seus erros, quem o vê se sente acolhido com seus ridículos e parte de uma grande comunidade de bobos, tolos e equivocados.

Toda a minha pesquisa e prática no ensino de palhaço baseia-se nesse fundamento: o palhaço é a celebração da diversidade. Desde a graduação, quando iniciei meus estudos em palhaçaria e educação especial, até o mestrado, desenvolvi uma pedagogia de ensino de palhaço para adultos com deficiência intelectual, que expandi fora dos ambientes acadêmicos também para usuários de saúde mental (com algumas adaptações).

Nesse trabalho, o palhaço entra como aporte para o reconhecimento das características pessoais do aluno por ele mesmo através de jogos e atividades que desenvolvem a autoaceitação, o amor próprio e a autoestima. Por exemplo: em um dos exercícios, cada aluno era colocado no centro das atenções do grupo, que era estimulado a apontar no colega suas características únicas – minha atitude era sempre de reforçar para o aluno no centro um discurso de “veja que legal isso que só você tem”. Em outra atividade, os alunos eram orientados a compartilharem com o grupo, de forma livre e espontânea, por que eles eram pessoas especiais – “especiais” no sentido de únicos, preciosos, não no sentido de pessoas com “necessidades especiais”.

O que chamo de “pedagogia da bobagem”, em homenagem à Arte da Bobagem, oficina de Angela de Castro que muito inspira meu modo de ensinar, consiste em ressaltar os equívocos e falhas dos alunos de forma leve e positiva, de modo a contribuir para a sua inclusão na sociedade e no ambiente educacional:

É preciso desconstruir a relação que a pessoa com deficiência tem com a falha e o equívoco, fomentar experiências que produzam sensações positivas e ajudar a desenvolver nela suas habilidades de autoconceito, autoafirmação e autocrítica. A inclusão social só se faz quando a pessoa se sente incluída e, para isso, ela precisa se sentir bem consigo mesma e digna de lutar por seus direitos. Com a alegria de ser quem ela é (FLÓREZ, 2016, p. 182).

É nesse sentido que defendo uma educação para a diversidade, que não somente tolere e integre as diferenças, mas que pratique uma inclusão verdadeira, acessível, afetiva e positiva. Inclusão esta que só se faz por completo se for tanto estrutural, pedagógica, material como atitudinal.

Para que os profissionais de educação, sobretudo professoras e professores, possam ter uma atitude de incluir o diferente e valorizar a diversidade, é necessária uma mudança de dentro para fora. E essa mudança, a nível coletivo, só se faz na formação.

Um professor é um ser social como outro qualquer, cuja persona foi/é construída dentro de parâmetros padronizadores, que massacram e negam as diferenças. Sua preparação para ensinar é também padronizadora, culminando em uma prática escolar de didáticas e avaliações que julgam os alunos como se fossem todos iguais, como se assim devessem ser. Ignorar isso e exigir que ele adote uma postura de acolher aqueles que apresentam alguma deficiência ou dificuldade maior no processo de aprendizagem é como exigir de um bailarino clássico o gingado e o improvisado de uma roda de *break dance*: ele simplesmente não tem preparo, repertório ou referências para isso.

Desde que a inclusão se fez realidade (ou se propõe a ser realidade) no Brasil no âmbito oficial, se discute a formação de professores para tal. Contudo, pouco adianta encher o professor de teorias, métodos e ferramentas se não é trabalhada a sua própria atitude enquanto educador. É necessária uma transformação na ação diária de educar e essa mudança só se faz de dentro para fora.

É por isso que aqui apresento uma proposta de formação palhaça de professores para a diversidade e os resultados de uma vivência que busca contribuir para a dimensão pessoal do professor, de modo a promover uma educação de celebração da diversidade.

3.3. Uma formação palhaça

Creio no riso e nas lágrimas como antídotos contra o ódio e o terror.

(Charles Chaplin)

Como foi dito na Introdução, esta pesquisa objetiva discutir a dimensão pessoal do professor em uma formação palhaça com a perspectiva de uma educação para a

diversidade. Este intertítulo dedica-se a descrever alguns princípios e inspirações para a referida proposta de formação, assim como a proposta em si.

Apesar de termos hoje um acesso a um significativo número de estudos e publicações sobre a arte do palhaço e o ensino da mesma, a preciosidade da transmissão do saber palhacesco é essencialmente oral – e corporal. Só compreendemos o estado do palhaço quando o vivenciamos, e é por isso que as oficinas, cursos e demais espaços e momentos de aprendizagem prática são de vital importância para quando se quer discutir a pedagogia do palhaço.

Desse modo, minhas referências e inspirações para a construção de minha própria metodologia de ensino – que venho amadurecendo e recriando desde 2006 – são tanto teóricas como práticas. É aprendendo como palhaça que aprendo a ensinar, e é ensinando que também aprendo a “palhacear”.

Neste texto eu apresentarei minhas principais referências e algumas atividades que foram aprendidas com outros mestres e que utilizo no trabalho, para em seguida trazer o planejamento da proposta de formação. Entre as referências práticas, Angela de Castro é a maior inspiração para o meu trabalho e é com ela que aprendi o termo que intitula essa tese: “a alegria de ser quem é”.

3.3.1. PRINCIPAIS REFERÊNCIAS: ANGELA DE CASTRO E JESÚS JARA

Meu primeiro contato com Angela de Castro foi indireto, através de Alexandre Luis Casali, em 2007. Casali se dizia na época um fruto do LUME e pupilo de Angela, de quem também tirava inspiração para a estruturação de suas oficinas de iniciação na arte do palhaço.

Alexandre Luis Casali é um ator, diretor e palhaço baiano, que se dedica há quase vinte anos à arte do palhaço. Sua primeira iniciação foi através de um retiro do LUME na Bahia, com Ricardo Puccetti e Carlos Simioni. Faz parte da turma desse retiro uma geração de palhaços que mudou o cenário de Salvador, ao lado de artistas como João Lima, Demian Reis e Felicia de Castro, entre outros.

Na época em que eu fiz a sua oficina de iniciação, eu retornava ao Instituto Pestalozzi da Bahia para dar continuidade à minha pesquisa de aulas de palhaço para alunos com deficiência intelectual. Apesar de ter enfrentado grandes dificuldades em seu curso e de ter custado a desfazer os meus conceitos previamente estabelecidos, o contato com esta metodologia, em 2007, foi crucial para a construção da proposta que hoje defendo.

A oficina de iniciação era realizada em quatro longos fins de semana (hoje são cinco), com a carga horária de seis horas diárias. A sua pedagogia é construída a partir de uma mescla de influências que vão desde Angela de Castro, LUME e Palhaço Xuxu (Luis Carlos Vasconcelos) aos passes mágicos¹ e dança circular sagrada². De todas as oficinas de que participei enquanto aluna esta foi sem dúvida a mais intensa, profunda e desafiadora. Eu já trabalhava com teatro e como palhaça, cheguei achando que tinha certezas, mas Alexandre me deu uma rasteira e me tirou do meu lugar de conforto.

A carga horária total é dividida em diferentes momentos, que correspondem aos primeiros jogos de liberação e formação de grupo, os exercícios que cumprem com a função de tirar as couraças dos alunos, o dia do bufão, o primeiro ritual com o nariz, a Terra do Por Que Não? e os exercícios de picadeiro. O treinamento energético do LUME, como o enraizamento e a exaustão, é utilizado como preparação para os momentos mais delicados do curso: o dia do bufão e o primeiro ritual para o nariz vermelho.

Foi Alexandre Casali que me apresentou à metodologia de Angela de Castro e à primeira cópia que tive acesso do livro de Jesús Jara (2003), *El clown: navegante de las emociones*, de quem falarei a seguir.

Em trinta anos iniciando palhaços ao redor do mundo, Angela de Castro desenvolveu uma metodologia própria, que tanto é influenciada por Lecoq (e Pierre Bylland, mais especificamente) e outros mestres (a exemplo de Sue Morrison), como

¹ Difundidos através de Carlos Castañeda, são uma série de exercícios físicos praticados com o intuito de redistribuir e canalizar a energia interna.

² A dança circular sagrada é um resgate da prática ancestral de danças rituais circulares, além das danças populares de roda.

é construída a partir de exercícios e conceitos criados por ela. Hoje, ela é fundadora e diretora do *The Why Not Institute* (Londres), onde ministra a oficina A Arte da Bobagem (ou *How to be a stupid*), que ela facilita pelo mundo todo.

O eixo central da metodologia de Angela de Castro é a “Terra do Por Que Não?”, um espaço ilimitado, subjetivo, imagético, habitat dos palhaços em seu estado de graça. É o local onde tudo é possível, passível, permissível. Para qualquer pergunta a resposta é: por que não?

Eu tive a oportunidade de ter contato direto com Angela em 2010, durante o Encontro Internacional de Palhaços Anjos do Picadeiro, no Rio de Janeiro – RJ. Na ocasião, por conta da programação do festival, ela ofereceu uma oficina de 21 horas, divididas em dois dias com 8 horas cada e um terceiro encontro com 5 horas (diferente das 40 horas habituais que usa em seus cursos). Mesmo que de forma condensada, espremida, ter a oportunidade de ser aluna de Angela de Castro foi uma experiência inesquecível e avassaladora.

Os três dias da oficina foram divididos nos seguintes conteúdos: aquecimento e preparação, intuição, Comandamentos do Palhaço, o palhaço, e a Terra do Por Que Não?

Angela de Castro (2009; 2010a) afirma que os Comandamentos não foram criados racionalmente, mas surgiram da necessidade de explicar melhor sobre o ofício do palhaço. Em 2010, eram vinte e cinco os Comandamentos do Palhaço: “E vai crescendo. Tem mais coisa, vai descobrindo” (CASTRO, 2009, s/p). São eles:

O prazer de estar presente; estar no momento; compromisso (querer fazer); felicidade de estar fazendo; alegria de ser quem é; amor; honestidade; generosidade; simplicidade; coragem; disciplina; curiosidade; deslumbramento; liberdade; inocência; ingenuidade; esperança; cumplicidade; solidão; divertimento; entrega; aceitação; leveza; serenidade; estado do jogo (CASTRO, 2010b, s/p).

De Castro apresenta e trabalha os Comandamentos como um fio-condutor de todo o curso, do primeiro ao último exercício, explicando de forma bem didática como cada atividade aborda o comando em questão e como nós podemos fazer para

trabalhá-los. Eu considero os Comandamentos uma maneira didática e ilustrativa de abordar o estado do palhaço. Enquanto aluna, para mim foi extremamente elucidativo escutar a explicação de cada um deles e como eles estão presentes no palhaço. É por isso que eu os trago para meu trabalho.

Como avalio que a minha outra grande referência, Jesús Jara, tem muitos pontos em comum com Angela de Castro, ou que um complementa a outra, opto por introduzir a pessoa e obra de Jara para então descrever um pouco mais os comandamentos escolhidos por mim – aí dialogando as duas metodologias.

Jesús Jara é espanhol, natural de Madri. Construiu sua carreira teatral nas áreas de interpretação, comédia e palhaçaria, sobre as quais publicou quatro livros (todos com edição original em espanhol). Cheguei a seu nome através de Alexandre Luis Casali, que me emprestou uma cópia de seu primeiro livro. É fundador e diretor da Escuela de Payasos Los Hijos de Augusto, sediada em Xirivella (Valencia), Espanha, que objetiva contribuir com a crescente presença dos palhaços na sociedade, através de uma metodologia de ensino sistemática e evolutiva.

A escola é voltada para profissionais de distintas áreas, como teatro, circo, saúde, educação e serviço social. O programa é composto por onze módulos de 16 a 20 horas/aula cada, dos quais somente um é obrigatório para quem não tem experiência: a iniciação. Os demais podem ser feitos em separado como cursos livres para quem já foi iniciado.

Em dezembro de 2015, com o apoio do Edital de Intercâmbio Artístico do Ministério da Cultura, eu tive a oportunidade de participar de duas oficinas na Espanha, junto com o Nariz de Cogumelo. Uma delas foi em Barcelona, com Caroline Dream. A outra foi em Xirivella, na Escuela de Payasos Los Hijos de Augusto.

A oficina em Xirivella chamou-se “*Clown para la transformación social*” e foi ministrada por Amaia Primo, companheira de vida e trabalho de Jesús. Infelizmente, seu esposo não estava na cidade na época da oficina, mas pude ter um pouco mais de acesso ao seu trabalho, ainda que indiretamente, mas dessa vez na prática. O curso era voltado para palhaços já com experiência e tinha como objetivo trabalhar

possibilidades de transformação social a partir da palhaçaria. Parte da oficina era um módulo muito bonito sobre emoções, com atividades lúdicas e sensitivas, uma delas que eu aproveitei para usar na formação, com algumas mudanças: a montanha de jornais¹.

Das quatro publicações de Jesús Jara, três são direcionadas a professores de teatro ou de cursos de palhaço (JARA, 2004; JARA, 2011; JARA; MANTOVANI, 2015). Nestes três livros, uma parte sempre é dedicada a orientações para o professor que dizem respeito tanto ao uso do método de Jara como às atitudes desejadas em sala de aula.

Para Jara e Mantovani (2015), professor deve cultivar e desenvolver qualidades humanas, psicológicas e pedagógicas para sua função. Reitero que, além de evidenciar a necessidade de desenvolvimento de qualidades pedagógicas, há nesta afirmação o cuidado de citar qualidades “humanas e psicológicas”. Cerca de metade de suas orientações para o professor são nesse sentido e são essas que compõem a maioria destacada por mim aqui, justamente por dialogarem tão bem com o meu trabalho e com os comandamentos de Angela de Castro.

3.3.2. OS MANDAMENTOS DO PALHAÇO E DA PALHAÇA

Aqui, nesta proposta de formação, faço uma seleção de dez dos comandamentos, que passo a chamar de Mandamentos para mais fácil assimilação. Já antecipando resultados da pesquisa, sinalizo que estes dez não foram os apresentados na formação em 2016, pois senti a necessidade de substituir dois mandamentos após a realização da prática. Saíram a “honestidade” e a “curiosidade” e entraram “o estado de jogo” e a “cumplicidade”, por razões que explicarei adiante. Além disso, eu mudei um pouco a ordem dos mandamentos para facilitar a sua explicação.

Vamos, então, aos...

¹ A montanha de jornais, nome que dou à atividade, foi usada na oficina de Amaia em um momento poético e fantasiosos dos palhaços alunos. Na formação, eu transformei o contexto em que o exercício foi trabalhado e o inseri no dia de vivência do grotesco.

MANDAMENTOS DO PALHAÇO E DA PALHAÇA:

1. O prazer de estar presente
2. O divertimento
3. O estado de jogo
4. A ingenuidade
5. O erro
6. A entrega
7. A aceitação
8. A cumplicidade
9. O amor
10. A alegria de ser quem é

Para Angela de Castro, o **prazer de estar presente** é o comandamento mais importante. Segundo ela (2010a; 2010b), ao pesquisar pessoas carismáticas de diferentes áreas, que atraem o olhar e atenção do outro, concluiu que todas apresentam, ainda que de modos diferentes, um prazer em estar ali, naquela função, com aquelas pessoas, um prazer de estar presente.

Para Kasper (2004), o palhaço só funciona pela via do prazer: “é o se divertir, estar ali pronto, disponível, generoso, mas você só consegue isso quando está aberto, quando você tem um prazer de estar ali” (p. 4). É a redescoberta do prazer de fazer as coisas, do prazer de brincar, do prazer de se permitir, do prazer de simplesmente ser. “É um estado de afetividade, no sentido de “ser afetado”, tocado, vulnerável ao momento e às diferentes situações” (PUCCETTI, 2006, p. 138).

Acredito, assim como Jara (2004; 2011), que um processo de ensino e aprendizagem também só funciona pela via do prazer e levo isso como princípio tanto para transmitir aos professores/alunos como para a minha própria prática. Parece contraditório, mas utilizar metodologias dolorosas que humilham o aluno é uma constante nos cursos de palhaço. Prova disso é que, em uma oficina que fiz com Avner Eisenberg em 2017, ele perguntou no primeiro dia quais de nós vínhamos de aprendizados em palhaço cujos métodos partiam do sofrimento e do desconforto. Resultado: todos os que eram palhaços levantaram a mão.

O que pode acontecer como consequência (e frequentemente acontece) é que, em vez de abrir o sujeito e criar possibilidades para ele se amar e se aceitar como ele é, estes procedimentos terminam por bloquear a capacidade criativa do aluno, fazendo com que ele “entre como uma tartaruga em seu próprio casco e perca sua possibilidade de jogo” (SANTOS; LAZZARI, 2009, p. 43). Para Avner, uma oficina de palhaço deve nos tirar do nosso lugar cômodo, mas nem por isso ser desconfortável; ainda que mexa com características nossas às vezes desconhecidas ou ocultas, nunca deve ser sofrida.

Fora do contexto de cursos de palhaço, não é incomum encontrarmos em sala de aula (desde o ensino básico ao ensino superior) essa metodologia de ensino que consiste em pressionar os alunos com uma atitude autoritária e exigente demais. Jara (2004; 2011; 2015) e Mantovani (2015) chamam de “pedagogia do sofrimento”, o que pode ser nocivo para a saúde emocional do aluno (e acrescento eu, também do professor). Os autores defendem uma “pedagogia do prazer”, onde não existe o conceito de êxito como oposição ao conceito de fracasso e onde não há propostas difíceis, se não apaixonantes: “É muito melhor aprender desfrutando do que estimular pressionando” (p. 245 – tradução livre¹).

Essa “pedagogia do prazer” sustenta-se em quatro pilares:

- Diante do ridículo: relaxar, ter prazer e rir de si mesmo – a autocrítica saudável consiste em ter consciência de suas próprias limitações, aceitando-as e rindo das mesmas;
- O humor e o riso são um estilo, uma atitude, um meio para ensinar e uma chave para aprender;
- A autoestima é a principal aliada para qualquer um que execute uma tarefa;
- A relação professor-aluno se baseia na empatia não na diferença de status (JARA; MANTOVANI, 2015).

Para os autores, o professor deve ser animador, afetuoso e caloroso, de modo a transmitir ao mesmo tempo liberdade e segurança. Deve se divertir com o que faz e se divertir com o aluno.

¹ “Es mucho mejor aprender disfrutando que estimular presionando”

O **divertimento** é o segundo mandamento e está intimamente ligado com o prazer. O palhaço se diverte em tudo que faz, de forma genuína e verdadeira. Se não está se divertindo, o público percebe e não acredita no que ele faz.

Towsen (1976) conta que na parede do Anatomical Lecture Hall da Universidade de Bologna, Itália, logo ao lado do púlpito do palestrante, havia uma pequena porta não muito maior do que uma cabeça humana. Sua função correspondia a uma tradição antiga: quando o professor avaliava que seus alunos estavam distraídos, um rosto de palhaço aparecia pela porta, contava algumas piadas, fazia a plateia rir e desaparecia.

Ou seja: o riso, o humor e o divertimento têm mais a ver com a educação do que nos foi ensinado. O bom humor é contagioso e relaxa. Ele não deve ser evitado com o receio de que ele atrapalha a aula. Ao contrário, o riso é compatível com o rigor e a disciplina e deve fazer parte do ensino-aprendizagem (JARA; MANTOVANI, 2015).

O **estado de jogo** diz respeito ao que já vimos por estado de palhaço e ao que é o palhaço em sua essência: “sua disponibilidade para o jogo e para o outro, seu prazer e capacidade de brincar com e para as pessoas” (PUCCETTI, 2006, p. 163). Toda a formação aqui apresentada é estruturada a partir de jogos. É imprescindível que o professor participante mantenha viva dentro de si uma disponibilidade para brincar e para jogar com o colega, o que veremos no capítulo final desta tese, que se reflete na própria prática do professor em sala de aula. É por essas razões que este mandamento entra na lista final, no lugar da “curiosidade”, que eu acredito já ser contemplada aqui ou no mandamento que descrevo a seguir.

A disponibilidade para brincar passa por mais um mandamento: a **ingenuidade**. Para Masetti (1998), palhaços são feitos da curiosidade e ingenuidade infantis. A ingenuidade aqui trabalhada não parte de uma visão infantilizada do palhaço ou no sentido de infantilizar o professor. Professores, assim como palhaços, são adultos; têm a idade que têm. O que está em questão quando falo em ingenuidade é recuperar para os professores o modo de aprender das crianças, a partir do jogo, da espontaneidade, da curiosidade e da experimentação.

A criança tem muito a ensinar aos adultos, sejam eles palhaços e/ou professores. A generosidade, a espontaneidade, a disponibilidade para o jogo. Crianças são seres brincantes e é uma pena que quando crescemos nós perdemos isso.

Segundo Jara e Mantovani (2015), a criança possui uma dinâmica de aprendizado a partir da tentativa e erro. Como já vimos no intertítulo anterior, o palhaço dá um novo significado para o **erro**. O erro para o palhaço não é visto com olhos corretivos ou normalizadores. Seja nos seus tropeços que geram risadas, seja no seu corpo com falhas que gera empatia e reconhecimento, o erro é o grande atributo do palhaço. Não me prolongarei aqui sobre o erro pois ele é retomado no último capítulo, afinal de contas foi um aspecto marcante da formação segundo depoimentos recorrentes das participantes.

O processo proposto por mim, apesar de ser muito prazeroso, não é exatamente fácil de ser vivenciado. Não é fácil porque, em primeiro lugar, coloca os professores no lugar de aprendizes e de sujeitos brincantes. Em segundo lugar, porque coloca o professor como centro da questão e não o aluno. Para isso, é necessária uma grande **entrega** por parte de quem se dispõe a participar. Entrega para jogar, para se conhecer, para se expor e para rir de si mesmo. Sem entrega esse processo simplesmente não funciona.

Jara e Mantovani (2015) afirmam que uma atitude de professor aberta e positiva, que reflita sua aceitação de si mesmo e seu trabalho, facilita o processo de ensino-aprendizagem. Aí destaco dois aspectos: “atitude de professor aberta e positiva” e “aceitação de si mesmo e de seu trabalho”. Para os autores, o professor deve estar sempre disponível e acessível ao aluno e preocupado em reforçar os pontos fortes do mesmo. Também deve aceitar a si mesmo como ele é e ao seu trabalho. “Aceitação de si mesmo” é um termo que eu não havia encontrado em nenhum dos meus estudos sobre formação. Não à toa, ele veio aparecer direcionado ao professor em uma obra escrita por dois... palhaços (Jesús Jara e Alfredo Mantovani).

Aceitação é um dos mandamentos do palhaço e da palhaça que adotei para a formação e um dos princípios deste trabalho: tanto é que ele aparece várias vezes nesse texto. Em sua tese de doutorado, Ana Wuo conta:

Na primeira vez em que vi um *clown* trabalhando, percebi que aquilo que ele fazia, parecia ser feito para mim, em mim. Eu me sentia fazendo parte do espetáculo porque, muitas vezes, eu parecia rir de mim, ao ver aquele performer *clown* cometer erros similares aos que eu cometia inocentemente na vida, em meu cotidiano e, muitas vezes, tentava, erroneamente, esconder “meus erros” (p. 17).

O depoimento de Ana, que é palhaça, enquanto público mostra mais uma vez que, ao assumir, aceitar e explorar os seus erros, o palhaço desencadeia um processo de identificação e aceitação dos erros do próprio espectador.

É muito mais rica e horizontal a relação entre professor e aluno se este se identifica com o primeiro. E assim como a essência do palhaço é aceitar a si mesmo como ele é, e assim o espectador se aceita também, para que o professor possa aceitar o aluno e as suas particularidades, e para que o aluno se aceite, o processo de inclusão escolar deve passar pelo próprio professor, pela aceitação de si mesmo. Aí o conceito de aceitação de si mesmo extrapola o âmbito do professor e parte também para o aluno e torna possível que o professor, conforme orienta Jara e Mantovani (2015), possa levar em conta a individualidade de cada um, suas qualidades, capacidades e seu ritmo de desenvolvimento, e também ajudar a desinibir e desbloquear o aluno, detectando seus pontos de tensão e incluindo-o no grupo.

O mandamento “honestidade”, apresentado às alunas em 2016, sai da minha relação final, pois avalio que ele pode ser trabalhado fluidamente através de outros mandamentos, como a ingenuidade e a aceitação. Surgiu, então, a necessidade de acrescentar a **cumplicidade**.

Caroline Dream (2013) defende que a melhor ajuda para um processo educativo é a generosidade, o ânimo e a solidariedade. Acredito que nenhum processo de ensino e aprendizagem pode acontecer com verdade e eficácia se não é estabelecida uma relação de parceria com o professor, uma cumplicidade.

No caso da formação, esse conceito aparece como um dos mandamentos após a observação de demandas apresentadas pelas próprias participantes, conforme eu explico no capítulo que apresenta os resultados da pesquisa. Ficou clara a necessidade por parte das professoras de uma relação de cumplicidade entre as mesmas, entre a classe. E o firmamento dessa relação durante a formação fez toda a diferença para que os outros mandamentos, como a entrega, aceitação, estado de jogo, pudessem aflorar na prática.

O penúltimo mandamento é o **amor**. Paulo Freire (2009) defende que a educação é um ato de amor. Não há processo de ensino e aprendizagem, não há diálogo, não há transformação se não for feita pela via do amor. Ainda que alguns percam um pouco disso com o passar dos anos e sua rotina cansativa e massacrante, professores escolhem essa profissão por amor. Não é pela remuneração – no Brasil, não definitivamente, não é pelo prestígio social, é pelo amor aos seres humanos e pelo ato de educar.

O palhaço é, em si mesmo, um constante ato de amor. O palhaço ama a humanidade, sua diversidade, suas sutilezas e suas bobagens. O palhaço ama a si mesmo, seu parceiro ou parceira de atuação, cada um dos objetos com quem contracena e cada uma das pessoas da plateia.

Nós, enquanto sociedade, não podemos deixar que o amor desapareça dos corações dos professores e professoras. Nem o amor pelo aluno, nem o amor pelo ensino. E, muito menos, o amor por eles mesmos.

Por último, mas definitivamente não menos importante, um mandamento que está intimamente ligada a cada um dos citados e é sem dúvida o fio-condutor do meu trabalho. A **alegria de ser quem é** diz respeito à aceitação, ao prazer, ao amor, ao erro e a todo o restante. Se todos os mandamentos dialogam entre si, considero que este último é o início e fim de todos eles, a síntese de uma formação palhaça para a diversidade. A ele será dada uma atenção especial no final dessa tese por enquanto, ficamos por aqui com os mandamentos e seguimos para a formação em si.

3.3.3. FORMAÇÃO PALHAÇA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE

Retomando o que foi dito, o palhaço enquanto celebração da diversidade é o princípio que rege o meu trabalho. Para a formação de professores, algumas escolhas metodológicas foram feitas a priori, considerando que este não é um curso de iniciação na arte do palhaço e nunca se propôs a ser, mas uma proposta de formação prática de professores para educação inclusiva e diversidade, utilizando a pedagogia do palhaço para o trabalho de sua dimensão pessoal.

Para esta formação palhaça de professores, o objetivo não é instrumentalizar os participantes para que estes tenham um repertório de jogos e atividade para trabalhar com seus alunos. Alguns dos exercícios – não todos – podem ser utilizados em sala de aula, replicados ou adaptados. Mas isso é, diria eu, um bônus.

O objetivo é trabalhar, a partir do próprio professor, a sua **dimensão pessoal**. Isso é explicitado no primeiro dia de aula e reforçado durante o processo. Do início ao fim do curso, os jogos colocam o professor no centro da questão e na posição de se permitir brincar, errar, olhar para si mesmo e ter alegria de ser quem é. Para, então, exercitar uma atitude de incluir as diferenças em sala de aula e celebrar a diversidade humana.

O trabalho da dimensão pessoal é feito através do **prazer**, do **afeto** e do **acolhimento**, e não do sofrimento. Não afirmo que seja um trabalho simples e fácil, repito, pois toca em questões muito íntimas e pessoais dos participantes que não costumam ser tocadas e coloca-os em um lugar fora de sua comodidade. Contudo, toda a atenção é dada para que este processo de desnudamento para resultar no riso de si mesmo seja delicado e divertido.

Esta é uma proposta prática, com **atividades práticas**. Minha formação é como professora de teatro e palhaça. Portanto, tanto as minhas referências como minhas possibilidades de contribuição vem e vão através da prática. Assim como Maria Angélica Gomes (2007), acredito que não é possível “haver transformação sem que passe pelo corpo. O entendimento é do ser completo, mente e corpo pensados de maneira única” (p. 53).

Nesse sentido, meu método de ensino é e sempre foi corporal. É **através do corpo, lúdica e subjetivamente**, que trabalho cada um dos mandamentos citados, assim como os conceitos dos Estudos Culturais de diversidade, identidade, alteridade e diferenças. É através do jogo que o participante elabora e pratica a concepção de sua identidade, a relação com o outro, a percepção das diferenças. É um processo o tempo centrado no brincar e no sentir que, contraditoriamente, ou exatamente por isso, é cheio de conteúdos e profundezas.

A prática é complementada com momentos de **discussão teórica** sobre formação de professores, educação, diversidade e palhaços. Isso é feito através de filmes documentários (longas e curtas) e da leitura de textos.

No caso da formação realizada em 2016, eu propus aos participantes que, no primeiro encontro, escrevessem um pouco sobre suas concepções a respeito de diversidade, identidade e diferenças, para que eu pudesse compreender em que medida se dava o entendimento deles a respeito dessas três categorias e a partir daí abordá-las tanto na prática como nos momentos de reflexão. Em outro encontro, levei alguns trechos de estudiosos sobre formação de professores, todos eles aqui abordados no capítulo anterior, para que os participantes (neste ponto ainda era um grupo misto, de mulheres e homens) compartilhassem suas próprias experiências, desejos e dificuldades na formação.

Também passei como “tarefa de casa” ver e analisar os seguintes vídeos:

- “A educação proibida” (2012): documentário sobre os desafios da educação moderna, questionando o modelo de escolarização e trazendo novas experiências em educação na América Latina;
- “Tarja branca” (2014): documentário brasileiro sobre a importância do brincar, com depoimentos de artistas, brincantes e educadores;
- “Felicidade interna bruta” (2013): trechos palestra de Wellington Nogueira, fundador e coordenador do Doutores da Alegria, pelo programa TEDx Talks, sobre felicidade e alegria e a experiência do palhaço de hospital;
- “Eu maior: entrevista com Márcio Libar” (2011): entrevista com o palhaço Márcio Libar, parte do documentário “Eu maior”, sobre autoconhecimento e

busca da felicidade – o trecho de Libar fala sobre o palhaço, aceitação e alteridade.

Desses vídeos, o único que eu já sabia que ia ser discutido era o “Tarja branca” os outros foram definidos a partir das reflexões feitas pelos participantes no final dos encontros e das demandas observadas por mim.

Mais do que em qualquer outro processo conduzido por mim, nessa formação é dada uma especial atenção aos momentos de **avaliação coletiva, debate e partilha**. Em quase todos os encontros foi destinado um espaço no final para que os participantes pudessem dividir sentimentos, dificuldades e possíveis associações realizadas a partir dos jogos vivenciados. Em alguns encontros, isso também acontecia nos momentos iniciais.

Naturalmente, a formação e o dia-a-dia do trabalho das professoras e professores participantes eram constantemente citados e relacionados com o que estava sendo vivido. Muitas vezes, através de desabafo. Esses foram momentos preciosos, não só para a pesquisa, mas como para a avaliação e planejamento da formação e a criação de vínculo do grupo entre si e comigo.

Somente no dia de vivência do grotesco isso não acontece: a proposta foi que as participantes (aí eram todas mulheres) não verbalizassem o que estavam sentindo e pensando e o fizessem através de uma escrita individual. Também é importante guardar as palavras para si e expressá-las através de um exercício de reflexão individual.

Todos os encontros são estruturados em aquecimento e alongamento, trabalho prático, desaquecimento e avaliação (aqui já comentada). O **aquecimento, alongamento e desaquecimento** são necessários em qualquer prática que utilize o corpo enquanto ferramenta de trabalho. Nesse caso, como os participantes em sua maioria eram pessoas sedentárias, estas etapas eram ainda mais importantes. Contudo, ainda que eu tenha esse cuidado, alguns professores comentavam durante a semana sentir dores no corpo: o que era de se esperar principalmente após os

dias que exigiam um maior vigor físico. Ninguém, vale ressaltar, se machucou por causa das atividades.

O trabalho prático acontece progressivamente durante todo o processo de formação e a seguinte ordem:

Os primeiros encontros são destinados à **formação de grupo**, desinibição, integração, liberação e despertar para o **estado de jogo**. São atividades divertidas, lúdicas e coletivas. Os mandamentos prazer de estar presente, **erro**, divertimento, ingenuidade e o próprio estado de jogo são trabalhados desde o primeiro dia.

Os encontros seguintes buscam a **sensibilização, autoconhecimento e autoestima**. As atividades passam a acontecer também individualmente, através de exercícios que coloquem o participante no centro das atenções, para olhar e ser olhado e para se expressar de diferentes modos, de acordo com o que pede o jogo. Entram os demais mandamentos (entrega, aceitação, cumplicidade, amor e alegria de ser quem é).

Há um dia, no meio do caminho entre o início e a finalização, que é reservado para uma **vivência do grotesco**. A vivência do grotesco é livremente inspirada nos meus estudos em bufonaria, mas eu não utilizo esse termo, pois aqui ela se dá de forma menos intensa. Para Bolognesi (2003), o motivo maior do palhaço é a efetivação do grotesco. Por isso, ele sempre aparece “como disforme, permeado de trejeitos, enfatizando o ridículo e o inusual, explorando as deficiências e os limites” (p. 180). Por isso, através de exercícios corporais e sensitivos, o grotesco é um elemento que entra como forma de preparo para o palhaço, pois eu entendo que, ainda que não seja uma iniciação, qualquer trabalho de palhaço deve passar pelo descobrimento dos aspectos grotescos e animais para buscar o poético e a bobagem sublime do estado de palhaço.

Os mandamentos relacionados à sensibilização e autoestima são trabalhados mais profundamente até o antepenúltimo encontro.

O penúltimo encontro é destinado à primeira experimentação com o **nariz vermelho**. É um dia muito especial, em que é ofertada a oportunidade de brincar usando uma máscara que, ao em vez de transformar a pessoa que a usa em um outro alguém, dilata quem ela mesma é. É importante que a orientação neste momento seja a de seguir com todo o trabalho desenvolvido desde o primeiro dia. O nariz vermelho apenas é uma permissão, um passaporte para a “Terra do por que não?” de Angela de Castro, um instrumento para convocar todos os mandamentos:

sempre pontuo o estado natural e não de representação de personagem ou tipo, deixando referências externas como uma forma de expressão verbalizada sempre no curso de “o interessante é ser você mesmo”, pois somente deixando isso acontecer é que aparece o clown. As pessoas têm que partir para um desformar de si mesmas, de um modo habitual de ser em sua conduta social, para descobrirem os elementos de comicidade inerentes a si mesmos (WUO, 2005, p. 70).

A proposta, então, não é a de criação de personagens, mas a de jogar com liberdade e espontaneidade. Esse dia acontece através de brincadeiras, música, danças, sonhos e amor e antecede a finalização do curso.

Como não se trata de uma iniciação e não há o objetivo (ou o tempo) de exploração da palhaça pessoal de cada participante, não trabalhamos andar, caracterização, maquiagem ou corpo cômico conscientemente construído. Também não realizo um batizado das palhaças, concedendo um nome paspalho. Embora tenha sido reivindicado pelas professoras, considereei muito prematuro batizá-las.

No dia de finalização do curso é promovida uma aula aberta. Nesse dia, as palhaças surgem mais uma vez e realizam uma saída para brincar espontaneamente em praça pública. Assim como muitos outros ministrantes de oficinas de palhaço, Caroline Dream (2013) também oportuniza aos seus alunos um momento para experimentar seus palhaços na rua. Para ela, o nariz vermelho no espaço urbano produz emoções contraditórias, pois ele mesmo é um desafio à aparente normalidade da sociedade, causando inquietude em algumas pessoas.

É justamente por causa dessa “inquietude”, que não é só do público, mas também das próprias palhaças, que saíram “mundo afora” pela primeira vez que, embora a atividade seja mais livre, foram estabelecidas algumas regras de conduta:

1. Não falar em hipótese alguma. Essas palhaças ainda eram muito recentes para experimentar vozes. Poderiam facilmente cair na armadilha de fazerem vozes estranhas, alheias às suas, que iniciem um processo de transformar sua palhaça em uma personagem construída de fora para dentro, ou a partir da cabeça e não do corpo. Também isso provocaria momentos de diálogo com pessoas externas, muito cedo para um grupo que ainda não experimentou possibilidades na sua lógica de palhaças.
2. Não ficar sozinha; andar sempre em grupos, trios ou duplas. A palhaça ou palhaço no espaço público é um ser estranho e, portanto, suscetível a diferentes e inesperadas reações. Sozinhas elas ficariam muito vulneráveis e desprotegidas e seria difícil para mim, enquanto condutora do trabalho, conseguir supervisionar a todas.
3. Não tocar ninguém do público a menos que lhe seja solicitado, com um cuidado com esses pedidos para não acarretar em situações desconfortáveis de sedução ou agressão. Como figuras “anormais” e inesperadas no espaço público, qualquer toque pode resultar nas reações mais diversas. Há quem se assuste, há quem se incomode, há quem tome liberdades exageradas. Muito cuidado com o corpo do outro e muito cuidado com o seu próprio corpo.
4. Seguir às indicações de limitação de espaço. Não ir para além do que foi combinado. Palhaças e palhaços podem se animar com a brincadeira e, como crianças, se distraírem facilmente. É importante estar no espaço acordado para andamento da vivência e sua própria proteção.
5. Em qualquer sinal de desconforto, pontuar para quem está na condução do trabalho. No caso, no dia da finalização em 2016 eu levei também uma amiga que é palhaça e professora, para me ajudar no apoio às palhaças recentes, pois ficamos em uma praça que estava bem movimentada e é bem grande.

A finalização foi uma forma de experimentar, através de sensações novas e da interação com pessoas de fora, uma síntese de tudo o que foi trabalhado até então.

O objetivo da formação não era iniciar palhaças, nem que as professoras passassem a dar aula como palhaças ou se apresentassem para seus alunos. A ideia era trabalhar a dimensão pessoal de cada participante, o conhecimento e assunção de suas características mais íntimas, seus equívocos e seus ridículos, para aceitar essas características e rir das mesmas com alegria de ser quem são. E, assim, vivendo no próprio corpo e com as colegas a inclusão da diferença, poder atuar enquanto pessoa, cidadã e profissional por uma educação que contemple a celebração da diversidade.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

(Cora Coralina)

Uma pesquisadora que adota como aporte teórico os Estudos Culturais corre o risco de enfrentar uma questão: que método usar? Os Estudos Culturais configuram-se como um campo maleável, híbrido e eclético, que reúne pesquisadores de diversas áreas (Sociologia, Comunicação, Educação, Artes, Antropologia, Estudos de Gênero etc). Sendo assim, a variedade de pesquisas que se apoiaram neste campo apresentam uma gama também eclética de métodos e procedimentos, que foram “emprestados” de diferentes correntes teóricas.

Diante disso, não há um consenso ou uma guia para quais métodos usar em uma pesquisa em Estudos Culturais (PICKERING, 2008; GRAY, 2003; SAUKKO, 2003). Contudo, dois principais pontos em comum podem ser listados como fundamentos para as diferentes possibilidades de métodos de investigação:

1. Os Estudos Culturais consideram o fenômeno cultural como complexo e dinâmico, que está intrinsecamente ligado ao contexto social, histórico e político em que ele foi/é construído;
2. As pesquisas em Estudos Culturais têm por princípio um compromisso cívico e político, com a preocupação de contribuir para a transformação social e a democracia cultural.

O primeiro ponto diz muito a ver com a escolha e a prática dos procedimentos e métodos de análise adotados nas pesquisas em Estudos Culturais. Exemplos disso, que são utilizados com frequência em investigações nesse campo teórico, são os métodos de Análise textual e Análise do Discurso, assim como a observação participante (esta última especialmente em estudos etnográficos).

O segundo ponto diz respeito a quais princípios regem a escolha do método de investigação.

Johnson (2010) identifica três grandes tendências para abordagens metodológicas em Estudos Culturais: as pesquisas que se concentram na produção cultural, relacionadas com economia, política cultural e relações de poder; as que focam a análise do texto e dos produtos culturais; e as pesquisas das “culturas vividas”, da experiência, mais ligada à estudos etnográficos. Esta última, segundo o autor, têm uma ligação maior com o campo da educação, pois apresenta comumente uma preocupação com uma prática cultural transformativa.

Considero que uma motivação de pesquisa está relacionada com um desejo de mudança e contribuição, quer seja ela de ordem acadêmica, política ou social (não que essas sejam independentes entre si). Assim procuro trilhar meu caminho e, para o processo de doutoramento, minhas vontades seguem esse fundamento: de compreender, problematizar, colaborar, provocar.

Por isso, e amparada pelos Estudos Culturais, justifica-se a necessidade de realizar uma investigação que seja comprometida e engajada politicamente, valorize seu caráter empírico e que não se limite a conhecer o campo, refletir e responder algumas questões, mas que parta também para uma proposta de ação que seja por princípio transformadora. Por princípio, porque a proposta não é uma mudança radical das sujeitas envolvidos ou suas práticas em sala de aula (não é minha crença nem meu objetivo). Mas ainda sim transformadora, pois acredito no potencial revolucionário que tem a mudança de pequenas atitudes, conceitos, pontos de vista.

Diante dessas motivações, o método da pesquisa-ação de caráter crítico servirá como fio-condutor para a realização dessa pesquisa, que se deu a partir de uma proposta de formação de professores para educação inclusiva, realizada entre setembro e dezembro de 2016 na cidade de Salvador, Bahia. Dito isso, exponho algumas considerações sobre o método e qual leitura de pesquisa-ação tomo para esse estudo.

4.1 O método de investigação: pesquisa-ação crítica

O método da pesquisa-ação caracteriza-se pelo seu papel integrador da tríade investigação-reflexão-ação, com vistas à superação ou contribuição para solução de

um problema da realidade. Thiollent (2011) descreve a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo.

O método tem suas origens com Kurt Lewin, em 1946 nos Estados Unidos. A abordagem era de pesquisa experimental e Lewin buscava a mudança de hábitos na alimentação e na atitude para/com os grupos étnicos minoritários dos estadunidenses, no contexto pós Segunda Guerra Mundial. O método ganha diferentes feições nas décadas seguintes e se fortalece na área educacional, mas sob uma perspectiva positivista.

Na década de 1980, a pesquisa-ação retoma os princípios de transformação e colaboração dos trabalhos de Lewin e absorve pressupostos críticos e a perspectiva dialética, tendo como finalidade a melhoria do trabalho docente.

Barbier (2007), afirma que a natureza da pesquisa-ação não se sustenta na perspectiva positivista e define o método como eminentemente político e pedagógico. Franco (2009) concorda com a definição de Barbier e afirma que:

a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (s/p).

Franco (2009), considerando as diferentes abordagens da pesquisa-ação apresentadas nos trabalhos na área de educação recentes no Brasil apresenta três leituras do método: a pesquisa-ação colaborativa, quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de sujeitos ao pesquisador; a estratégica, quando a transformação é planejada, executada e avaliada somente com a atuação do pesquisador; e a crítica.

A pesquisa-ação crítica rejeita as noções positivistas de racionalidade, verdade e neutralidade, e pressupõe a relação dialética entre sujeito e contexto, fatos e

valores, teoria e ação, pesquisador e pesquisado. Não pretende apenas compreender ou descrever a realidade prática, mas transformá-la (FRANCO, 2009).

Nesse método, a necessidade de mudança é percebida pelos trabalhos iniciais do pesquisador e o processo necessariamente considera a voz dos participantes como atores e sujeitos da pesquisa, que colaboram tanto na avaliação dos resultados como na tessitura da própria metodologia. Desse modo, a pesquisa-ação crítica se aproxima de pesquisas com caráter formativo e emancipatório, “pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo” (FRANCO, 2009, s/p).

A metodologia, seguindo as perspectivas de Barbier (2007), deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas que integram pesquisa, ação e reflexão, em estreita associação com os sujeitos participantes. A ação, na pesquisa-ação, deve estar presente em todas as fases da pesquisa, tendo como interesses:

1. Construir/compreender o objeto de pesquisa e identificar/reformular/confirmar o problema;
2. Transformar a realidade em questão, com o intuito de superação do problema ou apontar possibilidades de transformação;
3. Analisar e avaliar a própria ação, em conjunto com os sujeitos envolvidos (BARBIER, 2007; FRANCO, 2009).

Assim como a ação e a pesquisa, a avaliação (ou reflexão) deve ser contínua e colaborativa, considerando aspectos subjetivos e objetivos, bem como o contexto dos sujeitos e o *locus* da pesquisa.

4.2 Percursos da pesquisa

Com base nas orientações acima explanadas e a partir dos pressupostos de Barbier (2007) e Franco (2009) sobre a metodologia da pesquisa-ação, uma vez definido em 2014 que esta seria o método escolhido de investigação, foram elaboradas a priori algumas etapas para realização dessa pesquisa de doutorado, a fim de nortear as ações a serem tomadas.

Foram essas:

1. definição inicial do objeto e objetivo
2. definição do campo
3. aproximação do campo
4. definição dos sujeitos da pesquisa
5. intervenção
6. avaliação da intervenção
7. avaliação da pesquisa

Essas etapas sofreram uma reorganização, pois a pesquisa tomou uma guinada de rumo significativa, conforme veremos no intertítulo a seguir.

4.2.1 A PRIMEIRA ESCOLHA DE CAMPO

A definição inicial do campo de pesquisa foi realizada no início de 2015 e objetivou a escolha do espaço onde seriam realizadas as demais etapas da pesquisa. Foram visitados centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e escolas regulares que oferecem AEE para alunos com deficiência. As instituições visitadas, localizadas na cidade de Salvador/BA, foram: Centro de Atendimento Educacional Especializado Instituto Pestalozzi da Bahia, Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA), Escola Municipal Casa da Amizade, Colégio Estadual João das Botas e Colégio Estadual Raphael Serravalle (CERS). Cada escola ou centro recebeu nessa fase entre duas e três visitas cada.

Os critérios para a definição do local foram a adequação com as propostas da pesquisa (e a logística necessária que ela demanda, como espaço e tempo para realização da ação) e disponibilidade da instituição e dos sujeitos a serem envolvidos. Nesse tempo, foi utilizada a técnica da observação direta e o instrumento de diário de bordo.

Desse modo, foi selecionada uma das instituições como campo da pesquisa, pela abertura, demonstração de interesse e disponibilidade dos possíveis sujeitos da investigação (professoras de classe regular e de AEE) e pelo fato dessa já possuir um projeto político-pedagógico que se preocupa com a educação de alunos com deficiência.

Franco (2009) compreende que o início de uma pesquisa-ação deve prever uma etapa de inserção do pesquisador no grupo para a construção da dinâmica do coletivo. A finalidade desse momento é sensibilizar os sujeitos para a cultura de cooperação com a pesquisa, bem como estreitar a relação com o pesquisador e entre si.

Na etapa inicial desta investigação (aproximação com o campo e os sujeitos da pesquisa), os objetivos eram compreender a concepção e relação dos professores do espaço com o conceito da diversidade no ambiente escolar, assim como problematizar a formação e construção de identidades de professoras e professores de educação especial/inclusiva para a diversidade.

Para tanto, fiz visitas durante 3 meses (entre março e maio de 2015, na periodicidade de 2 a 3 vezes por semana) para observação das professoras em sala de aula, realizei uma entrevista semiestruturada com o diretor da instituição e apliquei um questionário com o corpo docente do colégio.

De acordo com meus recortes da pesquisa e também com a disponibilidade da instituição, foram observadas somente aulas em salas regulares do Ensino Fundamental que possuíam um ou mais alunos com NEE, todas ministradas por professoras mulheres. Nas classes observadas pude conferir a presença de alunos surdos e com deficiência intelectual. As professoras não souberam me responder se tinham alunos autistas, com TDAH ou altas habilidades, como afirma o Diretor. Todas as turmas observadas com alunos surdos contavam com uma intérprete de libras.

A entrevista com o Diretor foi realizada em 14 de setembro de 2015, no próprio colégio, e teve como interesses a história e o projeto político pedagógico do colégio e suas práticas em educação inclusiva. A entrevista durou 18 minutos, foi gravada em áudio e teve uma estrutura pré-estabelecida (ver em Apêndices), com abertura para novos questionamentos e desdobramentos das perguntas.

O questionário foi passado aos professores do ensino regular do Fundamental e do AEE entre os dias 8 e 15 de setembro de 2015. O questionário possuiu 30 questões objetivas, divididas em blocos de interesse:

- Perfil (socioeconômico) do educador;
- Formação (inicial e continuada dos professores);
- Atuação profissional (na instituição e junto a alunos com NEE);
- Educação e diversidade (compreensões e dos professores sobre o tema):
- Proposta de formação e entrevista (interesse e disponibilidade dos professores para participar da proposta de formação e para conceder entrevista).

Às profissionais (foram todas mulheres) foi perguntado se teriam interesse e concordavam em responder as questões, deixando liberdade para as mesmas não o fazerem. Todos os questionários foram respondidos individualmente, sem interferência minha ou de algum colega de trabalho. Por opção das professoras, eu entreguei os questionários e me ausentei enquanto eles estavam sendo preenchidos, retornando então para coletar as respostas. A identificação das autoras das respostas era opcional, sendo sugerida no caso das que se interessassem em participar da formação.

Apesar do corpo docente do Ensino Fundamental possuir quase 30 profissionais, a escola disponibilizou 15 questionários respondidos, por professoras de ensino regular, de AEE coordenadoras e vice-diretora do Fundamental.

No resultado geral, a maioria das envolvidas declarou não se sentir capacitada pela sua formação inicial ou continuada para ensinar alunos com NEE e opina que a formação cultural e social cria obstáculos para a educação inclusiva, bem como para uma relação de valorização das diferenças na escola.

Das 15 profissionais, 14 declararam sentir maior necessidade de propostas de formação voltadas à educação inclusiva. As mesmas pessoas também demonstraram interesse em participar de uma formação para a diversidade que utilize de práticas lúdico-criativas.

Contudo, após algumas paralisações e duas greves de professores estaduais no primeiro semestre de 2016, a relação com o campo em questão foi distanciada. O interesse das professoras transformou-se em uma série de dificuldades de conciliação de agendas e a própria escola tornou-se indisponível para o trabalho.

Eu me vi, portanto, no encontro concreto com um dos princípios da Pesquisa-ação crítica: de que ela é cíclica e mutável, deve ser refletida, avaliada, repensada e modificada sempre que necessário. Tomei a decisão de girar o volante da pesquisa de forma radical e mudar campo e sujeitos e, assim, reorganizar as etapas da investigação, bem como redefinir os procedimentos.

4.2.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS

A pesquisa-ação passou então das etapas anteriormente descritas (definição inicial do objeto e objetivo – definição do campo – aproximação do campo – definição dos sujeitos – intervenção – avaliação da intervenção – avaliação da pesquisa) para uma nova configuração, que aconteceu como:

1. Definição inicial de objeto e objetivo
2. Definição inicial do campo
3. Aproximação do campo
4. Definição inicial dos sujeitos da pesquisa
5. Redefinição do campo
6. Redefinição do objeto e do objetivo
7. Definição dos sujeitos da pesquisa
8. Intervenção
9. Redefinição do objetivo
10. Redefinição final das sujeitas da pesquisa
11. Avaliação da intervenção
12. Redefinição final do objetivo
13. Avaliação da pesquisa

Pelo número de etapas e pela quantidade de “redefinições” pelas quais a pesquisa passou, pode-se ver que eu priorizei por realizar uma investigação que estivesse

todo o tempo aberta às ocorrências externas e possíveis transformações. Se desde o início do doutoramento eu sabia que eu queria investigar algo relacionado a ensino de palhaço e formação de professores, eu precisei rever em vários momentos, com o auxílio e apoio da orientadora Theresinha Miranda, o traçado da metodologia, campo, sujeitos (ou sujeitas) e objetivos.

As etapas acima descritas não seguiram cronologicamente essa ordem exata. Algumas etapas aconteceram simultaneamente, como a aproximação do campo e a definição inicial dos sujeitos. As etapas 9 e 10 também aconteceram enquanto foi realizada a intervenção (etapa 8), assim como a avaliação da intervenção (11) foi realizada durante toda a formação e após. Ademais, a avaliação da pesquisa percorreu todo o trajeto da mesma, sendo finalizada nos momentos finais do doutorado.

Como já foi explicado anteriormente, eu precisei redefinir o campo e sujeitos da pesquisa no primeiro semestre de 2016. Uma vez que o tempo para realização da intervenção estava ficando muito apertado, a orientadora Theresinha Miranda e eu decidimos que seria muito pouco tempo para aproximação de um novo campo, tratando-se de um colégio ou escola, e passamos a pensar em novas possibilidades para realização da formação. Após algumas alternativas tentadas e descartadas, optei por fazer um curso de formação com inscrições abertas, a ser realizado em um espaço que pudesse receber participantes de diferentes escolas.

Com o apoio de Walter Takemoto, educador e diretor do Instituto Abaporu de Educação e Cultura, consegui uma sala na Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia, para realizar a formação em alguns sábados pela manhã, entre setembro e dezembro de 2016. Como não se tratava de um curso promovido por nenhuma instituição, chamei para fins de divulgação de “Estudo prático e formação continuada de professores”. Foi feita então uma convocação aberta a partir do início de agosto de 2016, para profissionais de educação das redes pública e privada que atuassem com educação inclusiva:



Imagem 1: arte de divulgação da formação

A imagem acima foi divulgada através de meio digital e impresso, acompanhada de um release com informações gerais sobre o curso:

**Estudo prático e formação continuada de professores em inclusão:
jogos teatrais e de palhaço para uma educação para a diversidade**

O olhar do palhaço é acolhedor e bem-humorado e nos ensina a aceitar, assumir e rir de nossas características mais pessoais, nossas falhas e nosso ridículos. Quando falamos em uma educação para todos e todas, devemos compreender que todos somos inacabados, errantes e únicos - inclusive o próprio professor!

Objetivo: Trabalhar aspectos como identidade, alteridade e diversidade na perspectiva da educação inclusiva.

Público-alvo: professores de educação especial ou ensino regular, com interesse em educação inclusiva.

Metodologia: O grupo de estudo será prático-teórico, com ênfase na prática a partir de atividades lúdicas, jogos teatrais e palhaçaria, que trabalharão corporalmente as temáticas propostas. As categorias de diversidade, identidade, alteridade e diferença serão abordadas de acordo com os Estudos Culturais, na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Carga horária: 30 horas.

Cronograma: 17/09; 24/09; 01/10; 08/10; 22/10; 29/10; 12/11; 19/11; 03/12 e 10/12. Sempre de 09hs às 12hs.

Inscrições gratuitas através do e-mail: pedagogiadabobagem@gmail.com

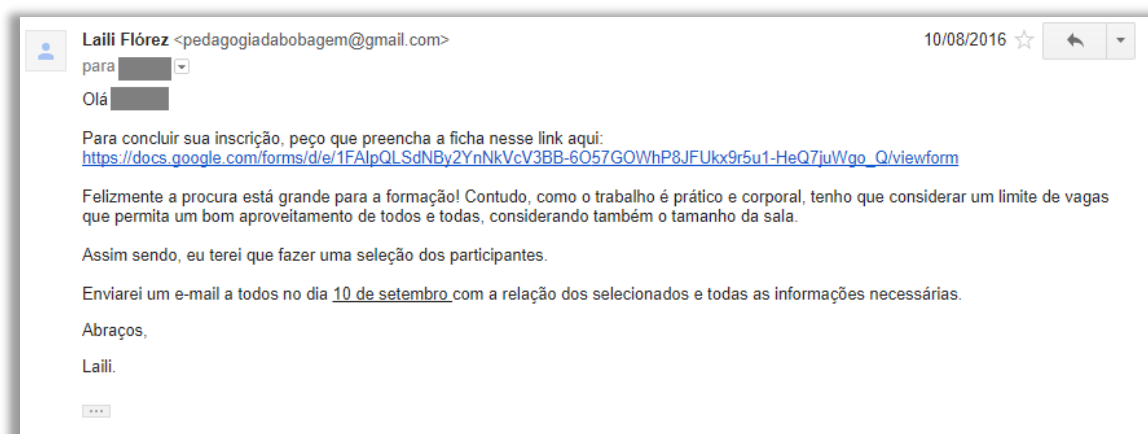
Coordenação: Laili Flórez. Laili Flórez é Doutoranda em Educação pela UFBA, onde pesquisa a pedagogia do palhaço e formação de professores para educação inclusiva. Possui Licenciatura e Mestrado em Artes Cênicas e estuda desde 2006 as interfaces entre palhaçaria, teatro, educação inclusiva e educação especial. Já realizou oficinas para pessoas com deficiência e para educadores, além de atuar profissionalmente como palhaça e professora de teatro.

(Foto: Filipe Bezerra)

Imagem 2: Release de divulgação da formação

A arte e o release foram encaminhados através de grupos de e-mail voltados para educação, grupos de *whatsapp* e redes sociais (*Facebook*). A primeira imagem foi impressa e divulgada na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e em alguns espaços de educação especial ou inclusiva como a APAE Salvador, CAEE Pestalozzi da Bahia, CEEBA, o próprio Colégio Estadual Raphael Serravalle, dentre outros.

As inscrições, gratuitas, deveriam ser feitas inicialmente através do e-mail informado. Como a atividade proposta seria prática, eu precisei considerar o tamanho da sala (que não era pequena, tinha cerca de 50m²) e as condições pedagógicas para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Todas as pessoas que mandaram e-mail foram retornadas com a informação de que seria feita uma seleção dos participantes, a partir do preenchimento online do formulário de inscrição:



A ficha de inscrição continha as seguintes questões, todas de preenchimento obrigatório:

- Nome completo
- Data de nascimento
- E-mail
- Telefone de contato
- Tem *whatsapp* que possa servir como contato? Se sim, qual?
- Formação acadêmica (Curso e Instituição)
- Área de atuação profissional

- Qual a sua experiência com educação inclusiva ou especial?
- Possui alguma experiência na área das artes cênicas (teatro, circo, dança...) ou arte-educação? Se sim, qual?
- Por que tem interesse em participar dessa formação?
- Como você vê a questão da diversidade na escola?

O objetivo das questões era, além de ter contato e informações gerais sobre o interessado, ajudar a embasar os critérios que eu seguiria para seleção dos participantes, que teriam que ser mais rígidos do que eu esperava, pois o número de interessados foi grande. Das 81 pessoas que escreveram solicitando inscrição, 73 preencheram o formulário. Foram utilizados os seguintes critérios, nesta ordem de importância:

1. Ser professor/a
2. Possuir experiência atual ou passada com educação inclusiva
3. Resposta apresentada sobre o interesse apresentado em participar do estudo
4. Opção por uma diversidade nas áreas de atuação dos participantes
5. Priorizar quem não tenha muita experiência com a linguagem do palhaço

Os critérios 1, 2 e 4 tiveram como objetivo definir melhor o público-alvo da atividade e garantir uma troca de saberes e experiências ricas, com pessoas vindas de diferentes áreas, mas que pudessem contribuir de uma forma ou de outra nas discussões sobre educação inclusiva. O critério 3 foi adotado após eu ver que algumas das expectativas dos interessados não condiziam em nada com a atividade proposta divulgada. Por exemplo: “quero aprender a fazer palhaçadas para atuar na minha escola”. O último critério foi para oportunizar a experiência para quem tenha tido nenhum ou pouco contato com o ensino de palhaço, uma vez que atividades assim, para esse público e gratuitas, não são oferecidas em Salvador.

Meu método de seleção foi:

- Organizar todas as respostas em uma planilha;
- Marcar de vermelho as inscrições que não atendiam aos critérios 1 e/ou 2;
- Marcar de laranja todas as inscrições que apresentavam expectativas contraditórias ao que era proposto;

- Selecionar, dentre as demais respostas, de acordo com os critérios acima explicados.

Como não foi fácil selecionar os participantes e a minha experiência em cursos e oficinas diz que, quando são gratuitos, o descompromisso na participação é muito maior, eu decidi no dia 10 de setembro, como prometido, enviar um e-mail a todos os interessados que preencheram o formulário com uma pré-seleção. Neste e-mail foram explicados os critérios dessa escolha e apresentados 20 nomes de participantes pré-selecionados, que teriam sua vaga garantida somente após a confirmação por e-mail até o dia 13 de setembro. Também estava uma lista de 10 nomes na lista de espera, por ordem de prioridade, que deveriam confirmar interesse até o dia 13 de setembro.

Os participantes pré-selecionados foram orientados a considerar que, como a atividade seria essencialmente prática, seria necessária a disposição e imersão do participante no processo. Portanto, quem confirmasse participação comprometer-se-ia a frequentar todo o período programado. Somente receberiam certificado de conclusão aqueles que estivessem presentes em pelo menos 7 dos 10 encontros, com não mais do que 1 ausência consecutiva.

Um total de 18 dos 20 pré-selecionados retornaram confirmando, o que fez com que mais 2 participantes da lista de espera entrassem na seleção final. Tínhamos então um grupo de 20 pessoas: 18 mulheres e 2 homens; 18 pessoas que nunca tinham tido contato com o ensino de palhaço e 2 que tinham algum; todas profissionais de educação de diferentes áreas e espaços de atuação.

Uma vez redefinidos objetivos, campo e sujeitos (etapas 5, 6 e 7), foram definidos também alguns procedimentos para coleta de materiais de pesquisa. Adoto o termo “materiais de pesquisa” e não “dados”, por concordar com Gray (2003) que “dados” remetem a evidências, provas ou informações mais exatas. “Materiais de pesquisa”, segundo a autora, englobam todo o tipo de informação coletada durante a pesquisa, sejam elas anotações da observação participante, entrevistas, textos analisados, documentos oficiais etc.

A pesquisa bibliográfica, como fundamentação teórica para investigação e reflexão, acompanhou o estudo desde a elaboração do projeto até a escrita da tese. Foram utilizados livros e trabalhos acadêmicos sobre as temáticas: educação especial e inclusiva; formação de professores; diversidade e educação; identidade e diferença; estudos culturais; palhaço; processos formativos de palhaço etc. Foi realizada ainda uma pesquisa documental, a partir dos dispositivos legais, programas e políticas públicas do governo federal brasileiro para educação especial e/ou inclusiva e formação de professores.

Para a coleta dos materiais advindos das pesquisas bibliográfica e documental, foram feitos fichamentos divididos por temas e subtemas de interesse, que auxiliaram na organização tanto da leitura como da própria escrita da tese.

A etapa empírica da pesquisa-ação, a formação, foi estudada através da observação participante. Gray (2003) e Pickering (2003) destacam a observação participante como um método comumente utilizado em investigações em Estudos Culturais. O pesquisador, segundo Gray (2003), tem diferentes possibilidades de atuação nesse método: participação; observação; participação enquanto observador; observação enquanto participante; somente “estar por perto”; discussão de grupo focal; gravação de discussão de grupo focal; entrevista não estruturada; gravação de entrevista não estruturada.

Na opinião da autora, o pesquisador que escolhe a observação participante tem a vantagem de tanto ter acesso a materiais coletados através de, por exemplo, uma entrevista de grupo focal, como às impressões registradas pelo próprio observador, que enquanto alguém inserido no campo e entre os sujeitos da pesquisa tem uma visão particular. É necessário ter o cuidado, sinaliza Gray (2003), de saber exatamente até que ponto o pesquisador vai esclarecer aos sujeitos da pesquisa o seu papel. Quanto mais claro e transparente, para ela, melhor.

No meu caso, tendo isso em vista e também o fato de ser uma pesquisa-ação crítica, que conta com a colaboração dos sujeitos envolvidos, desde o primeiro dia de encontro eu pontuei ao grupo todas as informações necessárias: os objetivos da formação e a minha metodologia de ensino; que a formação integrava uma pesquisa

de doutorado e seus objetivos; que minha atuação era de observadora participante e que, portanto, eu registraria minhas impressões e reflexões pessoais; que quem participasse da formação seria também sujeito da pesquisa, tanto me fornecendo materiais de estudo como colaborando com a avaliação da mesma. Tudo isso foi esclarecido e devidamente autorizado.

Enquanto observadora participante eu registrei minhas impressões e avaliações em um diário de campo, que auxiliou tanto na avaliação da pesquisa como na análise diária da própria formação, contribuindo para o planejamento dos encontros. Também foi solicitado aos participantes que fizessem o seu próprio diário, em casa, a ser entregue no final do processo.

Ao final dos encontros, e ocasionalmente também no início, foram realizadas discussões em grupo focal. A interação entre os sujeitos era muito importante durante todo o processo de pesquisa, então, por sugestão da minha orientadora, decidi usar apenas o grupo focal e não realizar entrevistas individuais.

Como o estabelecimento de um vínculo de confiança e acolhimento entre o grupo era muito importante para o andamento da formação, eu optei por registrar em vídeo e gravador de voz somente as últimas discussões em grupo. Isso me deixou com menos material de pesquisa diretamente coletado (o que tenho dos primeiros encontros passou pelo filtro do meu olhar e do olhar das participantes¹). Contudo, avalio ter sido importante para a criação de um ambiente de generosidade e disponibilidade para a fala e escuta, pois questões muito íntimas foram colocadas.

Além disso, durante a intervenção eu solicitei também duas escritas feitas in loco, após os encontros e um desenho. As escritas, como explicado no final do capítulo anterior, foram uma breve chuva de ideias sobre as categorias diversidade, diferença, identidade e alteridade, estudadas por mim nessa pesquisa e um texto de reflexões pessoais após o dia de vivência do grotesco, dia esse em que

¹ Eu uso a flexão masculina e a feminina para falar dos participantes da formação, pois até determinado momento tínhamos um grupo de homens e mulheres. Contudo, o grupo final que concluiu a formação e foi inteiramente feminino, o que faz com que eu fale no feminino quando chego neste ponto do processo. Neste caso, como os diários foram entregues somente no final da formação, eu falo do olhar das participantes, pois foram todas mulheres.

excepcionalmente não fizemos uma discussão em grupo no final. O desenho foi feito pelas participantes no penúltimo encontro, após a primeira experiência com o nariz vermelho.

Entre o primeiro e o último encontro, nove pessoas desistiram do processo. O que eu já esperava e foi justamente por isso que eu selecionei 20 pessoas: prefiro trabalhar com grupos de 10 a 12 pessoas, pois em determinado momento proponho muitas atividades individuais, o que fica cansativo em grupos grandes. Eu já esperava essas desistências por três motivos.

O primeiro é que rotina de professor/a é muito cansativa. Muitos têm cursos de especialização ou pós-graduação nos sábados de manhã (horário marcado para a formação) e, os que não têm, aproveitam o final de semana para descansar ou trabalhar em casa. Acordar num sábado para estar com corpo disponível às 08 horas da manhã após uma semana inteira de trabalho não é um esforço qualquer e estar em formação “implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos [sic] próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 2002, p. 38-39).

O segundo motivo é que não é uma formação comum dentro da área da educação, pois coloca o participante na posição de brincante com atenção para si mesmo e não somente para as possibilidades de multiplicação em sala de aula. O terceiro motivo é que o processo é extremamente pessoal e, embora divertido, deixa as pessoas expostas e vulneráveis. Não é fácil ser tocado onde não esperamos tocar.

Chamei carinhosamente as 11 mulheres que finalizaram o curso de “as sobreviventes”.

4.2.3 “AS SOBREVIVENTES”

Foi muito curioso o acaso de ficarem no grupo final onze pessoas – todas mulheres. Eu, que tenho me envolvido tanto no feminismo nos últimos tempos, tenho voltado à atenção de meu trabalho como palhaça muito ao feminino. Finalizar com um grupo só de mulheres foi um presente para mim.

Todas as onze participaram desde o começo da formação, respeitaram o limite de três faltas e quando precisaram faltar, avisaram e deram justificativa. Isso mostrava um compromisso e um cuidado por parte de cada uma delas de expressar um real desejo de estar presente sempre.

Traçarei aqui um breve perfil de cada uma, com base nas informações apresentadas na ficha de inscrição, nos seus depoimentos e nas minhas observações durante a formação. Todas elas autorizaram por escrito a participação na pesquisa, bem como os registros audiovisuais. Para preservá-las um pouco, chamarei cada uma por duas letras, que são suas primeiras iniciais ou as primeiras letras de seu nome.

AC tem hoje 40 anos, é pedagoga, psicopedagoga e especializada em educação infantil. É mãe, casada e na época professora de educação infantil em creche municipal. Era a única que já tinha tido alguma experiência com palhaçaria. Descobri no primeiro encontro que já tinha feito um curso comigo, também para educadores, em 2016 pelo Festival PETIZ. AC era extremamente animada em todos os momentos. De voz aguda, compartilhava suas experiências em sala de aula e como mãe. Fazia todos rirem. Usava óculos de armação preta, nariz empinado, cabelo preto liso e um corpo que passou por uma grande mudança de peso do início ao fim da formação, pois ela estava passando por um processo de reeducação alimentar.

AC no primeiro encontro largou na roda de apresentação: “Eu fiz um curso com Laili que mudou a minha vida”. Essa afirmação, apesar de ter me deixado feliz, me deixou muito nervosa, pois lançava no grupo expectativas que provavelmente eu não poderia corresponder. Eu tive um pouco de medo de ter dificuldade em acessá-la, especialmente mais para o final do processo, justamente por ela já ter tido alguma experiência com palhaço. Isso é muito comum, pois quem já vivenciou algo de palhaçaria pode chegar com trejeitos e modos de brincar prontos. Mas não foi o que aconteceu e AC mostrou-se disponível e aberta do começo ao fim, estimulando as colegas que tinham mais dificuldade em se soltar.

AN, 45 anos, é pedagoga e também trabalha com educação infantil. É natural do estado de São Paulo e nunca tinha tido experiência com cursos de palhaço, teatro,

dança ou circo. Cabelo curto, bochechas redondas e olhos pequenos. AN se destaca das demais pelos seus traços que remetiam a uma origem asiática, o que não é tão comum em Salvador.

Muito emotiva, AN rendeu alguns dos momentos mais bonitos do processo. Em geral era mais tímida que as colegas, mais travada, e custava um pouco a se soltar em algumas atividades. Mais de uma vez eu precisei chegar junto dela, falar algumas palavras de incentivo e literalmente dar as mãos. Mas, por mais, que ela tenha resistido em alguns momentos, ela nunca disse ou mostrou uma postura de “não vou participar disso”. AN é uma mulher muito corajosa, que se permitiu ser tocada em pontos muito delicados e que lhe custaram muito.

AR tem a minha idade, 31 anos, embora aparente ter um espírito mais jovem. É licenciada em Educação Física e professora do Fundamental I em uma escola da rede municipal de Salvador. Cabelos pretos curtos, voz de timbre mais grave, era a mais alta do grupo. Sempre sorridente, animada e disposta a brincar. Disse no primeiro dia “Eu ODEIO dançar! Não me bote para dançar que eu não gosto...” Resultado... No dia do nariz vermelho sua palhaça dançou... e muito!

AR contribuía com o grupo com outras referências, pois é professora de educação física e leva um estilo de vida diferente das demais: é vegana, budista, medita e faz retiros espirituais. Era a que, aparentemente, mais levava o que trabalhávamos para a sala de aula ou suas outras redes de convivência. Ensinava o “erre!” para os alunos e o “haiá¹” para seus colegas de grupo de pesquisa.

AY também tem 31 anos e é a mais jovem do grupo. É licenciada em ciências naturais e professora de ciências. Já tinha feito cursos de dança e sua experiência com inclusão se deu principalmente dando aula de reforço para crianças com necessidades educacionais especiais. Cabelos lisos compridos, nariz fino e olhos amendoados; é uma das mais baixinhas.

¹ Explico o conceito do “Errei!” e o jogo “Haiá” no capítulo seguinte.

Tímida, mas nunca travada, AY falava pouco nos momentos de discussão em grupo. Eu percebia que ela escutava bastante e estava sempre atenta, só falando quando realmente sentia necessidade de falar. Em um desses momentos, rendeu um dos depoimentos mais engraçados, que eu narro no próximo capítulo.

JO é licenciada em história e em 2016 atuava no Centro de Atendimento Educacional Especializado da APADA (Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos). Especializou-se em Ludicidade e Desenvolvimento pela Transludus e é contadora de histórias pelo grupo Griô. Usa óculos e tem cabelos com *dreadlocks* longos, despertava sempre um ar de serenidade em tudo que fazia.

As colocações de JO nas discussões eram sempre muito seguras e concisas, com reflexões bem elaboradas sobre a função da professora na educação inclusiva e o que trabalhávamos no corpo, nas brincadeiras. Descobri no final do curso que JO é uma bordadeira incrível, que confeccionou um presente para mim em nome de todo o grupo – presente esse que guardo com muito carinho.

MC fará 45 anos no final de 2017 e já conhecia JO de “outros carnavais”. Mãe de dois filhos, sendo um deles da idade do meu querido Caio. É também licenciada em história e professora de educação inclusiva. MC é alta, de cabelo curto crespo e voz e corpo imponentes. É uma pessoa que, ao passo que chama atenção por onde passa, é extremamente doce.

Bem humorada e ao mesmo tempo séria, também trazia contribuições muito interessantes nas discussões em grupo, questionando a realidade da educação brasileira e da profissão de professora.

MJ era a única que, além de AC, eu já tinha conhecido. Fomos colegas em uma disciplina no Mestrado em Artes Cênicas, no qual ela era aluna ouvinte. Tem 55 anos, é licenciada em filosofia e professora, no começo da formação encontrava-se desempregada. Possui experiência com grupos de teatro e teatro comunitário.

Dentre as mulheres negras do grupo (seis), MJ se destacava porque é a de pele mais escura. Magra e miúda, cabelos médios ralos, óculos de armação fina e voz

rouca. Era a que falava mais baixinho, mas talvez uma das que mais se entregavam. MJ, sempre generosa, compartilhou com o grupo detalhes muito pessoais de sua vida e contribuiu para que fosse estabelecida a relação de confiança e amizade que se formou.

MA é pedagoga e atua em educação infantil, tendo tido experiência com comunidades quilombolas. Já frequentou cursos de teatro e dança. De voz fina, ao mesmo tempo em que era tímida para se colocar era sempre disposta a todas as atividades e brincadeiras.

MA usa óculos, cabelos na altura dos ombros e um corpo que veio de presente para ela, que nós da área da palhaçaria chamaríamos de corpo cômico. Difícil descrever em palavras, mas ela sempre tinha um ar de atrapalhada e meio perdida: não era falta de compreensão das coisas, era um estado de Augusta que pulsava. Tão atrapalhada que, na ficha de inscrição, ela colocou que o ano de nascimento dela era 2016...

SU tem 50 anos, é pedagoga e professora na rede pública para crianças e adolescentes. Mãe, SU contava histórias de casa e da sua vida de professora, histórias algumas vezes bem duras. Falava de suas dificuldades de forma muito tranquila, sempre aberta para novos desafios.

SU era sempre muito bem-humorada. “Comigo não tem mal tempo”, dizia ela. Estava sempre rindo e fazendo os outros rir, não por querer ser engraçada, mas por naturalmente ser. Gordinha e baixinha, ela era dona do maior sorriso do grupo. Sorria com o corpo inteiro, os olhos, os ombros, as bochechas. Um eterno “prazer de estar presente”.

VE, 46 anos, é também pedagoga e professora de ensino fundamental, atuando na rede particular. Fez balé por oito anos enquanto jovem, o que lhe dá uma postura até hoje diferenciada – mesmo tendo parado há 30 anos. É alta, larga, loira e dona de olhos doces e azuis.

VE era também muito sorridente, mas numa escala diferente. Mais compenetrada e serena, ela se entregava muito em todas as atividades, especialmente nas que exigiam maior rigor físico. Embora eu percebesse que ela se cansava, eu notava todo o seu esforço em estar cem por cento presente e ativa.

Por último, VI. VI tem hoje 34 anos e aparentava ser a mais jovem, pelo menos na minha percepção. Talvez pela voz fina, talvez pelo jeito de menina. VI era a mais vaidosa de todas, chegou no primeiro dia toda arrumada, com brincos e colares – vários colares. Quando eu lembrei que faríamos atividades práticas e que, portanto, sairíamos dali suadas e descabeladas, ela riu consigo mesma. VI foi se “desarrumando” aos poucos até chegar bem à vontade nos últimos encontros.

VI é licenciada em Letras e professora de educação infantil, ensino fundamental e pré-vestibular. Sua rotina de trabalho era tripla diariamente. Do jeito que nos contava, parecia uma mulher-maravilha – como alguém aguentaria trabalhar tanto? O cansaço chegava em VI e isso ficava muito claro em suas falas, porém, nunca em sua atitude nos encontros pois era sempre risonha, sorridente e brincalhona.

Essas incríveis onze mulheres, guerreiras e molecas, fortes e delicadas, são o que há de mais precioso nessa pesquisa. São elas que me provocaram os maiores questionamentos e me deram os maiores achados. E foram elas que fizeram cada encontro da formação ser enriquecedor – para mim também.

4.3A proposta de intervenção

Uma das etapas mais importantes de uma pesquisa-ação é a intervenção. A proposta de uma intervenção é, diagnosticado o problema, realizar uma ação que intervenha na realidade do campo de pesquisa de modo a solucionar ou contribuir com possíveis soluções para o problema.

No caso desta investigação, a intervenção não seguiu caminhos “clássicos” de uma pesquisa-ação. Primeiro porque eu não pretendia solucionar problemas, mas sim contribuir com possibilidades de transformação. Segundo porque, uma vez não sendo mais possível ter como campo a escola, a intervenção não se deu

exatamente em um campo de pesquisa, mas, em diferente escala, nas próprias sujeitas que participaram.

Sendo assim, seria uma ação empírica trabalhada coletivamente, mas que funcionaria como intervenção na dimensão pessoal – aqui o nosso foco – de cada uma das sujeitas. Isso confere à pesquisa um caráter ainda mais subjetivo e uma maior dificuldade de análise e, por, isso, eu me restringi a avaliar os materiais coletados durante a realização da intervenção e no encontro posterior, que descreverei a seguir.

Neste intertítulo eu descrevo o planejamento cronológico e pedagógico da intervenção, como, onde e quando ela se deu e quais foram os métodos analisar a pesquisa.

4.3.1 PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO

Como expus na Introdução desta tese, proponho como eixo-metodológico para a formação uma “pedagogia do palhaço”, termo que utilizo para me referir às metodologias teatrais de ensino da arte do palhaço. Considero o palhaço uma ferramenta possível e efetiva para trabalhar a diversidade na educação, pois a linguagem de palhaço que acredito – e utilizo – defende que a diversidade deve ser celebrada e valorizada, partindo do próprio indivíduo e não se limitando ao olhar sobre o outro.

A proposta de formação seguiu o princípio de espirais cíclicas e constantes de Barbier (2007), com planejamento, ação e reflexão acontecendo durante todo o processo. Nesse sentido, o trabalho teve como referencial teórico tanto estudos em Pesquisa-ação, em Diversidade, Educação Inclusiva, Identidade e outras categorias já apontadas, como no próprio palhaço.

O referencial em palhaçaria e pedagogias de palhaço serviu como base para a construção da metodologia de formação, seguiu princípios e atividades expostos por Burnier (2001), Casali (2007), Angela de Castro (2010a e 2010b), Jara (2004, 2011),

Jara e Mantovani (2015) e Dream (2013). Utilizei ainda as minhas experiências de aluna de cursos palhaço com Alexandre Luis Casali, Angela de Castro, Pepe Nuñez, Caroline Dream e Amaia primo, além da minha experiência como professora de oficinas de iniciação à arte do palhaço desde 2006, que resultou na criação de jogos e exercícios e adaptação de jogos aprendidos.

A formação foi planejada para acontecer nos dias 17/09; 24/09; 01/10; 08/10; 22/10; 29/10; 12/11; 19/11; 03/12 e 10/12 de 2017, sempre de 09h às 12h. Totalizando então uma carga horária de 30 horas. O plano de curso previamente elaborado foi dividido em dois módulos:

Módulo 1

Primeiros encontros da professora com participantes, para conhecer suas questões específicas e suas demandas pessoais e grupais.

Focos e atividades práticas:

- Liberação: aplicação de exercícios que trabalham a desinibição e a expressividade, além de dinâmicas de grupo que desenvolvem a integração, cooperação e capacidade de liderança entre o grupo. Será enfatizada a ludicidade, através da utilização de jogos e brincadeiras.
- Erro: serão trabalhados jogos que estimulam o erro e buscam a ressignificação deste conceito, como característico de todo processo de aprendizado e, dessa forma, bem-vindo.
- Sensibilização: atividades em sua maioria individuais, que exercitam e estimulam a noção de “eu-indivíduo” (exposição, autoconhecimento e autoavaliação), introduzindo o trabalho de reconhecimento do palhaço pessoal das participantes.

Conteúdos de reflexão e discussão: Identidade, Diferença, Diversidade, Erro X Acerto, Educação inclusiva.

Módulo 2

Conhecimento e exposição das participantes no ponto de vista corporal: quem estou vendo? Como é você, como sou eu? Será enfatizada a singularidade desses corpos e suas diferenças, de forma a valorizá-las.

Conteúdos e atividades práticas:

- O corpo grotesco do bufão;
- Primeiras experimentações com o nariz do palhaço;
- Experimentação com as possibilidades corporais do seu palhaço: andar, postura, gestos;
- Dilatação dos gestos pessoais para construção do código corporal do palhaço.

Conteúdos de reflexão e discussão: Identidade, Diferença, Diversidade, Corpo, Representação social.

- Finalização (será acordado com as participantes se faremos uma finalização entre o grupo ou aberta à escola).

Conteúdos de reflexão e discussão: Identidade, Diferença, Diversidade, Educação para a diversidade, Formação cultural e social para a diversidade, Formação de professores para a diversidade.

Contudo, com as mudanças no nosso calendário provocadas por diversos motivos como eleições (primeiro e segundo turnos) e agenda de provas de concursos, essas datas foram revistas. Além disso, as demandas, provocações e resultados obtidos aula a aula fizeram com que eu revesse o plano de curso prévio. Foi necessário um exercício de desapego da minha parte para, após cada encontro, avaliar qual seria o próximo passo mais adequado e para abrir mão de alguns processos inicialmente planejados.

No intertítulo a seguir eu descrevo como, de fato, se deu a realização da formação.

4.3.2 REALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Como dito acima, a formação teve que passar por mudanças significativas, tanto no seu calendário, como no seu planejamento. Na realidade, ela aconteceu nos dias **17/09, 24/09, 08/10, 22/10, 29/10, 12/11, 08/12, 10/12 e 11/12**. Foram sete sábados, uma quinta-feira (feriado) e um domingo (11/12, dia da finalização), com uma carga horária total de 27 horas (e não 30, como estava inicialmente previsto).

Os oito primeiros encontros aconteceram nas salas 301 ou 303 da Faculdade de Economia da Universidade Federal da Bahia, localizada na Praça da Piedade em Salvador, Bahia. Para o último encontro, nos reunimos no Espaço Político Cultural Quilombo Obirin Dudu e partimos para a Praça Dois de Julho, mais conhecida como Campo Grande.

Segue a relação do que foi trabalhado cada dia, com algumas observações:

Dia 01: 17/09, 09h às 12h

I – Conversa inicial (apresentação da professora, da formação e da pesquisa; apresentação dos participantes, nomes, experiências, expectativas; acordos e procedimentos para participação na pesquisa);

II – Aquecimento e alongamento;

III – Liberação e erro (jogos e brincadeiras);

- Foco na construção de grupo e desinibição dos participantes
- Introdução dos primeiros mandamentos, com destaque para o estado de jogo e o erro

IV – Desaquecimento e relaxamento;

V – Escrita individual sobre Diversidade, Diferença, Identidade, Alteridade;

VI - Avaliação coletiva;

VII – Ritual de despedida.

Começamos com vinte minutos de atraso, pois eu esperei a maioria chegar para iniciar o encontro. Todos os vinte selecionados estavam presentes. O primeiro momento foi uma roda de conversa, em que eu me apresentei e falei da minha experiência. Em seguida, escutei cada um dos participantes falarem quem eles

eram, suas experiências e suas expectativas. Deixei para falar mais sobre a proposta e a pesquisa após as falas de todos, justamente porque eu já previa que poderia haver algum conflito de pensamento.

A grande maioria achava que estava lá para aprender jogos para passar para seus alunos. Quando eu disse que isso era uma consequência, mas não nosso objetivo, se mostraram suspeitos. Conforme foram acontecendo as falas e eu fui compartilhando a necessidade observada por mim de voltar atenção para o professor em processos de formação, os participantes foram compartilhando suas questões também nesse sentido.

Em apenas alguns minutos de conversa, uma das professoras já chorava na roda ao falar de seu trabalho e do seu momento para a formação. Ela foi escutada com bastante cumplicidade e compreensão por parte de todos os participantes. Isso despertou em mim duas preocupações: o tamanho da expectativa e da responsabilidade que estava sendo depositada em mim a partir dali; além do risco desse trabalho ser como uma espécie de “terapia de grupo”.

Considerando essas questões, eu pontuei mais de uma vez a necessidade de baixarmos as expectativas e deixarmos o trabalho fluir, mesmo porque a tessitura do plano de curso seria refeita aula a aula, após as avaliações coletivas. Também sinalizei que, embora mexesse com a dimensão pessoal dos participantes, não se tratava, em hipótese nenhuma, de um processo terapêutico: esse não é o objetivo e eu não tenho formação para isso.

Dia 02 – 24/09, 09h às 12h

I – Conversa inicial (retorno de impressões que ficaram após o primeiro encontro);

II – Aquecimento e alongamento;

III – Liberação e erro (jogos e brincadeiras);

- Continuação do trabalho prático da semana passada, com novos jogos

IV – Desaquecimento e relaxamento ;

V – Avaliação coletiva (passei a relação de vídeos¹ para eles verem em casa);

¹ A lista de vídeos está no final do capítulo anterior.

VI – Ritual de despedida.

Foram 17 os presentes. A partir desse dia, nunca mais tivemos todos os selecionados participando dos encontros. O grupo passou a se soltar mais, se conhecer mais e se permitir jogar com mais liberdade.

Os vídeos curtos (com Márcio Libar e Wellington Nogueira) foram escolhidos porque eu senti que o grupo precisava de mais referências sobre a filosofia do palhaço, para entender melhor do que eu falava. A opção pelo documentário “A educação proibida” foi motivada pelas discussões que caminharam muito para reflexões sobre o sistema educacional, papel da escola e do professor e seus desafios. “Tarja branca” já tinha sido previsto por mim, mas eu planejava passar durante os encontros. Decidi abrir mão disso, pois os jogos e as discussões já estavam rendendo bastante, deixando então os vídeos para que assistissem em casa.

Dia 03 – 08/10, 09h às 12h

I – Conversa inicial (retorno e reflexões sobre vídeos);

II – Aquecimento e alongamento;

III – Sensibilização (jogos);

- Aprofundamento no trabalho de grupo
- Identidade e autoconhecimento
- Mandamentos: entrega e aceitação

IV – Desaquecimento e relaxamento;

V – Avaliação coletiva;

VI – Ritual de despedida.

A partir desse dia as atividades começaram a ficar menos lúdicas e a tocar mais na dimensão pessoal dos participantes. No primeiro momento, com os jogos, os participantes começaram a mostrar mais suas características pessoais, algumas pessoas destacaram-se como possíveis líderes do grupo, o que não veio a se confirmar depois com o estreitamento dos laços. Nas atividades de sensibilização, os mecanismos de defesa começaram a aparecer com o aprofundar dos exercícios, como risos nervosos, tremor de mãos e choro.

Dia 04 – 22/10, 09h às 12h

I – Conversa inicial (retorno);

II – Aquecimento e alongamento;

III – Sensibilização (jogos);

- Continuação do trabalho anterior
- Mandamentos: aceitação, amor e alegria de ser quem é

IV – Desaquecimento e relaxamento;

V – Avaliação coletiva;

VI – Ritual de despedida.

Primeiro intervalo maior entre os encontros: duas semanas. Nesse tempo, o grupo é reduzido e passa a ter 14 pessoas. Todas as pessoas que se distanciaram justificaram-se comigo, alegando compromissos de trabalho, viagens ou cursos que os impossibilitaria de frequentar 70% dos encontros, como inicialmente acordado.

Os mecanismos de defesa reaparecem e eu noto que nem todos os participantes (13 mulheres e 1 homem) mostram-se confortáveis com os exercícios propostos. Ficar no centro das atenções, na frente do grupo, se permitir ser olhado e acolhido não foi simples para todos. Ninguém, contudo, se negou a participar das atividades.

Dia 05 – 29/10, 09h às 12h

I – Aquecimento e alongamento reforçados;

II – Vivência do Grotesco;

- Solidão X grupo
- Corpo grotesco
- Emoções e sensações

III – Desaquecimento e relaxamento;

IV – Ritual de despedida.

A vivência do grotesco foi um divisor de águas para a intervenção. A partir desse dia firmou-se o grupo de 11 mulheres que viriam a concluir a formação e que se manteve presente até o final. Foi nesse dia também que o grupo experimentou um trabalho muito diferente do que estava sendo feito até então.

No encontro anterior, eu expliquei ao grupo que o próximo dia seria diferenciado, que atingiríamos outras camadas de nós mesmos e que o trabalho físico seria bem mais intenso: “durmam bem e tomem um café da manhã reforçado”, eu disse. Observei grande dificuldade do grupo em segurar o devido vigor que o trabalho corporal utilizado pedia. Eu fiz tudo com elas, o tempo inteiro, para empurrar a energia para cima. Após toda a vivência, senti que as participantes terminaram a manhã com outro semblante, diferente de como tinham chegado e de como estavam nos outros encontros. Foi um dia intenso, cansativo e revelador.

Dia 06 – 12/11, 09h às 12h

I – Conversa inicial (retorno sobre a vivência do grotesco);

II – Aquecimento e alongamento;

III – Os Mandamentos do Palhaço e da Palhaça;

- Jogos que reúnem todos os mandamentos

IV – Desaquecimento e relaxamento;

V – Avaliação coletiva;

VI – Ritual de despedida.

O encontro começou com uma conversa longa sobre as impressões que ficaram da semana passada. Algumas citaram a importância da proposta de acender as sensações ligadas às forças do baixo ventre e às forças da terra. Todas comentaram que, nos dias seguintes, sentiram dores no corpo, mas que foram desaparecendo ao longo da semana.

O trabalho prático do sexto encontro foi de retomar os princípios do palhaço vivenciados até então através de jogos, brincadeiras e atividades de sensibilização. Dessa vez, os princípios pontuados de forma “solta” foram apresentados todos juntos, sobre o nome de Mandamentos do Palhaço e da Palhaça. Embora os risos, choros e tremores continuassem, o trabalho anterior do grotesco já mostrava resultados, pois as participantes se permitiam chegar em outros lugares.

Dias 07 e 08 – 08 ou 10/12, 09h às 16h

Obs.: Como tivemos dificuldade em reunir todas as participantes, as dividimos em dois grupos, cada um participando de um encontro (08 ou 10/12), com carga horária dobrada (6 horas).

I – Conversa inicial (retorno após quase um mês sem se ver);

II – Aquecimento e alongamento;

III – Os Mandamentos do Palhaço e da Palhaça;

- Retomada do último encontro

IV – O nariz vermelho;

- Ritual corporal para colocação pela primeira vez do nariz vermelho
- Experimentações com figurinos
- Brincadeiras e improvisação livre entre as palhaças

V – Desaquecimento e relaxamento;

VI – Desenho pessoal;

VII – Ritual de despedida e acertos para a saída de finalização.

Eu estava muito nervosa para esses dois últimos dias antes da saída. Por vários motivos. Porque foi quase um mês de intervalo e coríamos o risco de perder tudo o que havia sido trabalhado. Porque estava muito difícil conseguir reunir as 11 participantes, ao ponto que tive que abrir mão de ter o grupo todo e realizar dois encontros, um com cinco e outro com seis pessoas. Porque um trabalho prático com um grupo reduzido poderia não funcionar muito bem. E, principalmente, porque seria o primeiro dia com o nariz vermelho.

A primeira vez em que um grupo experimenta-se enquanto palhaços é imprevisível. Por mais bem conduzido que seja o processo, não sabemos que tipo de reações irão surgir. O que aconteceu me surpreendeu e, literalmente, me emocionou. Nos dois dias. Trabalho feito. Poderíamos finalizar a formação.

No final desse encontro as participantes deram depoimentos e fizeram uma avaliação sobre todo o processo da formação. Contaram receios, dificuldades superadas e transformações pessoais. Muito do que eu reflito no capítulo posterior veio desses relatos, pois eles condensaram inquietações de todo o processo.

Dia 09 – 11/12 (15h às 18h)

Obs.: Como a Faculdade de Economia não abre aos domingos, o grupo ficou com a missão de me ajudar em encontrar um local que pudesse abrigar nossos preparativos para a saída no Campo Grande. Uma das participantes, MJ, conseguiu o Espaço Político Cultural que abriu sua porta para as palhaças, tanto antes como depois da saída.

I – Conversa inicial (combinados e regras para a saída – conforme descrito no capítulo anterior);

II – Aquecimento e alongamento;

III – Jogos de preparação;

- Brincadeiras para despertar o espírito de jogo e os demais mandamentos

IV – A saída;

- Ida a pé do local de encontro para a praça
- Jogo na praça
- Saída livre na praça
- Desafios
- Concentração e retorno

V – Avaliação coletiva;

VI – Ritual de despedida final.

A saída foi um verdadeiro momento de celebração, um ritual de encerramento e de despedida dessa etapa que se encerrava. Infelizmente, uma das participantes não pode ir, pois a mãe estava com um grave problema de saúde.

Ao vestirem suas roupas, as mulheres estavam nervosas e ansiosas com a possibilidade de andarem na rua, sob o olhar de outros, como palhaças. Algumas com um pouco de medo, segundo elas mesmas.

A saída aconteceu de forma leve, segura e divertida. Se as mulheres estavam nervosas, as palhaças estavam super à vontade. Passaram cerca de uma hora na praça, brincando e interagindo. Depois voltamos ao espaço de arrumação, onde nos abraçamos e nos despedimos. Eu recebi o presente coletivo feito por JO e cada uma me deu uma palavra de carinho.

Como o objetivo desta pesquisa de doutoramento é discutir a dimensão pessoal do professor e em uma formação palhaça, no capítulo que vem a seguir (“Formação palhaça para uma educação inclusiva”) eu retomo o que foi realizado e as nossas (minhas e delas) reflexões, mas não seguindo uma ordem cronológica e não tocando em todas as etapas da formação. Por isso, eu optei por fazer um curto relato de cada encontro aqui, neste capítulo, no momento em que descrevo a realização da intervenção, para dar um parâmetro dos passos dados nesse percurso.

4.3.3 AVALIAÇÃO

Conforme dito anteriormente, a formação foi avaliada durante todo o seu processo de realização junto com os sujeitos participantes da pesquisa, sempre de forma reflexiva, crítica e colaborativa, buscando-se adotar uma abertura para revisões da metodologia adotada e, sempre que necessário, com modificações na mesma. Sendo assim, o processo de avaliação foi também um processo de replanejamento da formação, seguindo as premissas de uma pesquisa-ação que é crítica, reflexiva e cíclica (BARBIER, 2007; FRANCO, 2009). Alguns tópicos serviram como ponto de partida para a análise:

- A. Planejamento, cronograma e execução: revisão dos planos de aula/course iniciais e as necessidades de adaptação dos mesmos;
- B. Participação do grupo: análise sobre a recepção e o envolvimento do grupo, as dificuldades, respostas e demandas apresentadas;
- C. Diversidade X Formação: em que medidas o conceito de diversidade foi trabalhado na proposta pedagógica, como isso atingiu os participantes e até onde isso poderia ser feito;
- D. Formação X Educação: qual a relação estabelecida pelos participantes entre a vivência no estudo prático de palhaço, os princípios e atividades adotados e seu trabalho em sala de aula.

Foram utilizados como estratégias coletivas de reflexão, avaliação e também planejamento os grupos focais, cujos últimos, conforme devidamente autorizado

pelas envolvidas, foram registrados em áudio e vídeo para análise no momento de avaliação da pesquisa. As entrevistas de grupo focal foram realizadas no começo e no final dos encontros e foram escolhidas por possibilitarem reflexões coletivas, trocas de experiência e também confronto de ideias, essenciais para um processo a ser realizado em grupo e que se propõe ser colaborativo. Eu, enquanto pesquisadora, entrava sempre na mediação do grupo, levantando os tópicos anteriormente citados e seus desdobramentos, assim como compartilhando minhas observações e questionamentos.

A avaliação da pesquisa se deu no âmbito pessoal, enquanto pesquisadora, e no âmbito coletivo, junto com as sujeitas envolvidas – estas avaliaram a pesquisa tanto diretamente, em momento que descrevo ainda neste intertítulo, como indiretamente, através dos momentos de avaliação da formação, aqui já citados.

No âmbito pessoal, a pesquisa foi avaliada (e reavaliada, diversas vezes, como descrevi anteriormente) a partir dos resultados obtidos através do meu diário de campo, dos diários entregues pelas sujeitas (foram 8 os entregues), dos registros feitos por elas nos encontros (registros escritos e desenhos), dos áudios e vídeos gravados. Foi utilizado o método de Análise do Discurso, tanto para análise dos depoimentos dados nas discussões de grupo focal, como para análise das escritas e das minhas observações dos encontros.

A Análise do Discurso é um método que surge nos anos 1960 a partir de questionamentos e lacunas trazidos por três campos de conhecimento: a linguística, o marxismo e a psicanálise. A Análise do Discurso não trata da língua ou da palavra propriamente dita, mas sim do discurso, considerado como a palavra em movimento, viva, “o efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2009, p. 21).

A linguagem é concebida como meio do discurso, mediação necessária entre o homem, seu pensamento e o meio natural e social (ORLANDI, 2009, PÊCHEUX, 1995). Essa relação não é direta ou unívoca, é complexa e subjetiva. Contudo, a AD não trata a língua enquanto um sistema abstrato, mas situado na história e no mundo, considerando o homem enquanto sujeito histórico, político e social.

Desse modo, para a AD o discurso é afetado tanto pelo real como pelo simbólico, assim como o sujeito do discurso é afetado pelo seu inconsciente e pela sua ideologia.

Sendo o sujeito na análise do discurso interpelado pela ideologia, pelo subjetivo e atravessado pela linguagem, não podemos pensar sujeito sem o corpo, pois o corpo também é interpelado pela ideologia, pelo subjetivo e atravessado pela linguagem. Assim, o corpo pode ser também instrumento de linguagem, materialidade discursiva:

A linguagem enquanto um corpo, não como uma fronteira: o que o corpo não pode deixar de sentir, nem de escutar, nem de olhar, nem de pensar, nem de dizer, nem de dizer a si próprio.
Uma linguagem habitada por dentro e não apenas revestida por fora.
[...]
Uma linguagem à flor da pele.
Uma pele à flor da linguagem (SKLIAR, 2014, p. 38).

Considero, portanto, enquanto materialidade discursiva para análise, tanto a linguagem falada, como a escrita e corporal, tomando como referência estudos especialmente na área de dança, a exemplo de FERREIRA (2013): “Ao pensarmos a noção de corpo, enquanto corpo discursivo, não empírico, não biológico, não orgânico, o estamos propondo como um objeto discursivo, como materialidade que se constrói pelo discurso” (p. 78).

O riso, o choro, o rubor da face, o tremor das mãos, os abraços, o corpo cansado, o corpo duro, o corpo entregue. Tudo é linguagem e tudo é perpassado por um discurso.

Seguindo os critérios da Análise do Discurso, as materialidades estudadas foram analisadas considerando aspectos subjetivos (e aí não posso excluir a minha própria subjetividade, tanto enquanto pesquisadora como enquanto observadora participante) e contextuais, resultando na seleção de alguns aspectos a serem aprofundados no capítulo final da tese.

Quanto à pesquisa bibliográfica e documental, estas foram analisadas segundo a Análise Textual dos Estudos Culturais, que também conferem importância para o

contexto histórico, político e cultural no qual o texto foi produzido e no qual o autor está inserido.

Após o processo de avaliação no âmbito pessoal, com auxílio da orientadora, foi realizado um encontro em março de 2017, com seis horas de duração. A demanda por um reencontro foi sentida por mim, para rever as participantes e também para dar um retorno sobre a avaliação da pesquisa até então, mas também pelas próprias professoras, que alegaram “sentir falta” de nossos momentos de partilha e das nossas brincadeiras.

O encontro foi programado para ser uma retomada de nossas vivências, com a lembrança de jogos já conhecidos e a realização de novos. Matamos a saudade umas das outras e das palhaças, conversamos sobre nossas vidas e almoçamos juntas. Mas também foi planejado para ser um último momento de avaliação coletiva, fechando a espiral cíclica da pesquisa-ação.

Neste momento, levei para o grupo uma apresentação da pesquisa no ponto em que se encontrava, com objetivos, definição de objeto e problema, metodologia e resultados preliminares. Os resultados foram abertos para as sujeitas, que opinaram, fizeram perguntas e agregaram algumas questões. Não houve discórdia quanto às minhas observações, mas alguns pontos foram acrescentados após esse último encontro.

A avaliação volta então para o âmbito pessoal, com a orientação da Professora Theresinha Miranda, para última redefinição do objetivo da pesquisa e a reflexão escrita dos resultados obtidos, através da elaboração desta tese de doutorado.

5. FORMAÇÃO PALHAÇA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O mundo está necessitando de pessoas que se reconheçam como autênticos seres humanos vulneráveis, ternos, sinceros... preocupados em melhorar as relações humanas. Se faz imperioso aprender a partir de si mesmo e o palhaço é a melhor escola.

(Alfredo Mantovani, Palhaço Timoteo)

Escrevo este capítulo com um olhar já distanciado. Distanciado de tempo, pois já faz mais de seis meses que a formação foi concluída. Mas, nunca, distanciado da minha pessoa. Isso é impossível. Eu estou diretamente e emocionalmente implicada nessa escrita. Se em qualquer processo de pesquisa a pessoa pesquisadora está implicada, neste caso, neste processo, mais ainda.

Preciso ser honesta. Acho mais válida a honestidade do que a falsa pretensão de um rigor científico inalcançável. Estou envolvida. Envolvida porque convivi por alguns meses com essas mulheres, envolvida porque fui eu quem conduziu o processo formativo, envolvida porque as escutei, as olhei nos olhos, acolhi suas questões, afetei e me deixei ser afetada.

Assim como Paulo Freire, cuja boniteza das palavras tanto me inspira, não acredito em processo formativo, processo educacional, qualquer processo que envolva relações humanas que não se dê pela via do afeto, do sentimento:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista (FREIRE, 2009, p. 145).

Até o século XX, predominou a interpretação de que a razão deve dominar e controlar a emoção, herança de uma concepção que o homem é um ser cindido entre razão e emoção, entre corpo e alma. A partir da ampliação dos conhecimentos sobre a emoção, este conceito vem sendo revisto, dando lugar à noção do homem enquanto sujeito integral, no qual razão e emoção são indissociáveis. (LEITE, 2006).

Esta pesquisa considera que uma formação deve levar em conta a integralidade do sujeito, suas demandas pessoais, sociais e profissionais, a razão e a emoção. E é

na emoção que este capítulo se finca. Talvez porque eu já esteja envolvida demais para me livrar dela. Talvez porque ela seja necessária, sopro de vida.

Este último capítulo da tese foi reservado para refletir os principais aspectos, levantados por mim e pelas sujeitas da pesquisa, da dimensão pessoal que foram trabalhados durante a formação. O primeiro deles é a importância do jogo e do brincar, de se voltar simbolicamente à infância e permitir mexer o corpo, rir, se divertir.

O segundo deles é o erro, que já vimos que tem um valor especial e ressignificado para o palhaço. O terceiro é o afeto e a importância do vínculo que se deu entre o grupo, e de como isso mexeu com as participantes. Os últimos dois aspectos são o olhar para si, cuidar de si, e a alegria de ser quem é – fazendo referência a um de nossos mandamentos e, não à toa, título desta tese.

O texto que segue traz muito da voz e do olhar das onze mulheres, professoras, mães e filhas que me acompanharam no desenvolvimento empírico deste estudo. Alguns desenhos, registros dos seus diários de bordo e depoimentos. Guardei este momento para compartilhar esses materiais e a eles eu dou um grande espaço. Agora é que são elas.

Embora eu tenha apresentado as sujeitas da pesquisa no capítulo anterior por suas iniciais, eu tomei a decisão de aqui de não identificar as autoras de cada registro. Porque alguns depoimentos são muito pessoais e eu não me sinto à vontade para expô-las a tal ponto.

As imagens de textos manuscritos serão identificadas por “depoimento”, quando for caso de registro escrito em sala, ou “diário de bordo”, quando for este caso. Os textos digitados são referenciados como “diário de bordo” (pois alguns me foram enviados por meio digital) ou como “transcrição”, no caso de depoimentos gravados nos encontros em áudio e vídeo durante as discussões de grupo.

Feitas estas considerações iniciais... é hora de jogar!

5.1. Jogar e brincar

Huizinga (2000) descreve o jogo como uma atividade livre e voluntária, de caráter não sério e/ou prazeroso e que possui seu próprio universo, com definição de tempo, espaço e regras específicas. Spolin (2003), por outro lado, afirma que qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado.

Jara e Mantovani (2015) descrevem alguns princípios do jogo:

- O objetivo do jogo é o próprio jogo;
- O jogo é espontâneo, improvisado e não requer aprendizagem prévia;
- O jogo é a atividade mais livre;
- O jogo é prazeroso – física, sensorial e psicologicamente;
- O jogo estimula o humor;
- Para jogar é preciso ter convicção, fé, empenho e paixão;
- O jogo é incompatível com a doença – e sinônimo de saúde;
- O sustento da vida criativa é o jogo.

Adoto ambas as definições para a utilização do termo “jogo” durante todo este trabalho. Portanto, qualquer que seja o objetivo do jogo, ele aqui é entendido como uma atividade social e prazerosa, que responde a um conjunto de regras e universos próprios.

Na proposta de formação, eu utilizo jogos teatrais e jogos de palhaço muitos desses jogos são brincadeiras infantis, adaptadas ou apresentadas com um olhar diferenciado. Jogar e brincar, para fins de discussão nesta sessão, são então utilizados como sinônimo.

Alves (2003) afirma que a brincadeira “tem uma função pedagógica e de provocação da inteligência” (p. 104). Brincando nós aprendemos a lidar com o outro, a utilizar o espaço, a compreender regras e usar a criatividade na solução de problemas.

Entre as várias brincadeiras ou jogos utilizados na formação em 2016, uma que foi mencionada com recorrência nos diários de bordo foi a que eu tomei a liberdade de chamar de “*serial killer*”. Explicarei como ela funciona e a razão de chama-la assim.

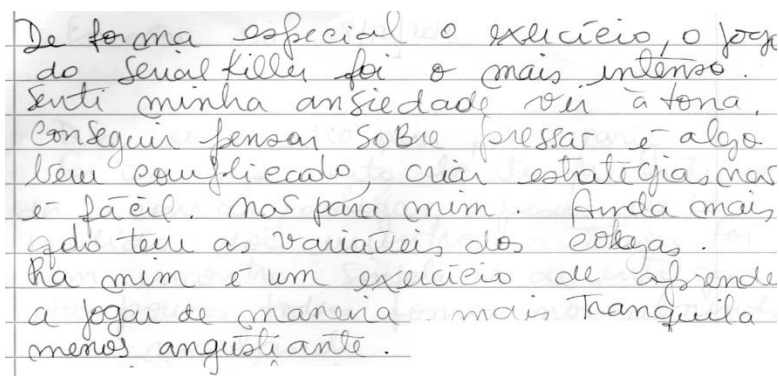
Aprendi o “*serial killer*” com Angela de Castro em sua oficina de iniciação no palhaço. Neste jogo, cadeiras são espalhadas pelo espaço da sala aleatoriamente e sem posição definida, na quantidade exata de cadeiras para todos os alunos + a facilitadora. Todos os alunos devem sentar em alguma cadeira, deixando uma, de preferência em alguma extremidade da sala para a facilitadora. A facilitadora coloca-se em pé na extremidade oposta da sala à que está essa cadeira desocupada.

O objetivo dela é simples: conseguir alguma (não necessariamente aquela) cadeira para sentar. Para isto ela vai andar pela sala sempre à procura de alguma cadeira, parando somente quando conseguir sentar. O objetivo dos alunos é não deixa-la sentar.

Regras do jogo: os alunos podem trocar de lugar, podem sair das suas cadeiras, podem correr, podem combinar estratégias entre si; os alunos não podem tocar na professora, fazer cerco a ela, ficar parados ou voltar à mesma cadeira logo depois que se levantou (“desistir”) – para isso tem que sentar em alguma outra e depois ir à cadeira que quiser. A grande vantagem dos alunos sobre a facilitadora é que eles podem correr, ela não. Ela vai seguir um ritmo, de andar relativamente lento, que deverá ser seguido por todo o jogo.

Enquanto aluna, lembro que este jogo ao mesmo tempo foi divertido e revelador. Era muito intrigante ver como os colegas se mostravam em situação de pressão, como preferiam liderar ou ser liderados, como usavam a racionalização a seu favor ou não na execução do jogo. Angela de Castro, enquanto a pessoa que ficava em pé, caminhava lentamente, segura, calma e serena, sem pressa nenhuma e sempre, sempre conseguia sentar! Daí o nome que dei ao jogo: nos filmes de terror, o personagem *serial killer* raramente corre atrás de suas vítimas; ele anda; e sempre, sempre, consegue pegá-las.

Foi a partir desta experiência enquanto aluna e das reflexões e sensações em mim provocadas que eu comecei a aplicar esse jogo enquanto professora, com diversos grupos. Qualquer seja a idade (faço com crianças a partir de 7, 8 anos até adultos), ele é sempre um sucesso e sempre causa as mais variadas reações.



De forma especial o exercício, o jogo do Serial killer foi o mais intenso. Senti minha ansiedade vir à tona, consegui pensar sobre pressão e algo bem complicado, criar estratégias, mas é fácil, mas para mim. Ainda mais adô tem as variáveis dos colegas. Para mim é um exercício de aprender a jogar de maneira mais tranquila menos angustiante.

Imagem 4: diário de bordo

Várias professoras colocaram em seus registros impressões sobre o *serial killer*. O jogar sobre pressão, o não levar tão a sério e o deixar simplesmente jogar foram alguns dos aspectos mencionados. “Para mim é um exercício de aprender a jogar de maneira mais tranquila, menos angustiante”, diz a participante do diário acima.

Viola Spolin (2013) defende que a existência de um problema e a necessidade de solução dele para o andamento do jogo implicam diretamente na evolução do jogador. Desse modo, o crescimento do participante é motivado pelo próprio jogo:

O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo (p. 5).

O jogo estimula o aluno em todos os sentidos, como um ser integral e inteiro. Ademais, o jogo derruba os nossos mecanismos de defesa criados a partir de nossos medos e bloqueios e permite que quem jogue se expresse a partir de si

mesmo. Jogar “ajuda a limpar a mente, soltar o corpo, manifestar o coração, despertar a alma e encarnar o espírito¹” (JARA; MANTOVANI, 2015, p. 234).

Sobre estas transformações pessoais, uma participante diz:

E hoje as atividades parecem que são brincadeiras, mas elas mexem com tudo. Elas mexem com nós, com os nós. Só quem realmente se entrega, quem tem a entrega. Só quem realmente se entrega é quem consegue sentir isso, perceber isso e conseguir transformar isso numa coisa positiva (transcrição).

Outras também comentam os efeitos em si mesmas provocados a partir do ato de brincar:

Hoje em especial tive a sensação de passear pelo tempo, enquanto dançava ou realizava outros movimentos fiquei concentrada fazendo uma retrospectiva de vários momentos relevantes que marcaram minha vida e que indicam características da minha personalidade. Sinto que o brincar com o outro e consigo possibilita isso, se conhecer, se ver e superar desafios entre a interpessoais. Posso afirmar que as experiências vivenciadas nesse curso têm me ajudado muito, momentos de muita satisfação e aprendizado.

Imagem 5: diário de bordo

“Sinto que o brincar com o outro e consigo possibilita isso, se conhecer, se ver e superar desafios interpessoais”, ela afirma.

O pega-pegado
abraço foi muito fácil para a maioria do grupo. Para mim foi fácil, mas também desafiador. Tento, em minha vida, resolver tudo que preciso sozinha, sem depender do outro. E foi o que tentei fazer no começo do jogo. Me salvar do pegador sem precisar dos colegas, mas não foi possível.

Imagem 6: diário de bordo

¹ “ayuda a limpiar la mente, soltar el cuerpo, manifestar el corazón, despertar el alma y encarnar el espíritu”

O “pega-pega do abraço” é uma brincadeira mais conhecida e consiste em um pega-pega simples, com o adendo de que as pessoas que correr podem se “salvar” do pegador abraçando um colega que esteja por perto (não vale abraçar para sempre, ou andar abraçados... “desapega!”, brinco eu).

Além de ser uma atividade lúdica e leve e que funciona como um bom aquecimento pois mexe com todo o corpo, trabalha ainda a questão do toque, do funcionar em grupo e do entrosamento. A participante do relato acima comenta, ainda, da questão de codependência exercitada na brincadeira – uma dificuldade para ela.

Alves (2013) afirma:

[a brincadeira] entra na gente e a gente é transformado. E é essa transformação pessoal que julgo fundamental na educação. É a coisa mais importante. Para quê? Para que a gente fique mais bonito, para que a inteligência da gente fique mais suave. Isso pra mim é o grande objetivo da educação (p. 113).

Para Aglae (2006), mexer com aspectos pessoais também é motivado em jogos com palhaços. Esse tipo de atividade desenvolve no palhaço liberdade, espontaneidade e as habilidades necessárias para jogar o próprio jogo. É um elemento que aglutina várias características que são encontradas no trabalho com a palhaçaria, como a diversão, a imaginação, o descobrimento e a entrega (JARA, 2011).

Os jogos de palhaço tanto são usados para fins cênicos, de improvisação e criação de números e esquetes, como para trabalho do palhaço pessoal, construção do mesmo ou aquecimento. O aquecimento para o palhaço, segundo Reis (2013), deve ter como objetivo:

“facilitar o desbloqueio do seu processo criativo em relação ao ridículo, Para estimular uma pessoa no trabalho criativo do palhaço é mais importante um tipo de aquecimento que favoreça um corpo livre para assumir seus impulsos mais sinceros, um corpo que se permita ser visto como lugar de imagem e imaginário de besteiras (p. 87-88).

É no sentido de permitir ao corpo ser visto como lugar de besteiras que as brincadeiras infantis têm um importante papel nos processos metodológicos que utilizam a pedagogia do palhaço.

Segundo Jara e Mantovani (2015), o adulto não precisa ser ensinado a jogar, mas ajudado a recuperar o que ele já sabe, que aprendeu em sua própria infância. Nesse sentido, o jogo é uma ferramenta para reeducar, “não para infantilizar, mas para que cada pessoa recupere sua criança interior” (p. 235 – tradução livre¹).

A infância tem um papel precioso em um trabalho de palhaço. Não porque o palhaço é uma criança “grande”, ele é um adulto com a história de vida que corresponde a tal, mas porque com a criança nós aprendemos um espírito de jogo livre e espontâneo, um prazer de jogar simplesmente pelo jogar, uma inocência bem-vinda, inocência de estar disponível e vulnerável ao mundo:

Infância e riso

Uma criança que brinca de esconde-esconde não se dá conta de que mais da metade do seu corpo se sobressai da árvore.

Outra, entendeu que devia ficar quieta, não que devia se esconder.

Uma menina mais adiante, se distrai com um anel que encontra em meio da sua correria pela rua.

A criança que conta se deteve no número 20, talvez porque não sabe contar mais ou porque já enjoou.

Ninguém sabe do que é que eles estão brincando.

E riem.

E seguem brincando (SKLIAR, 2014, p. 137).

Pensando nas palavras de Skliar e no espírito de brincadeira das crianças e dos palhaços, eu propus às professoras, durante um dos encontros da formação, que fizéssemos um esconde-esconde segundo a lógica das crianças. Estava um pouco apreensiva, com receio de que esta orientação fosse uma deixa para o surgimento de pessoas infantilizadas e infantilóides, por isso fui bem precisa nas minhas explicações da atividade.

A proposta era simples, porém delicada: vamos brincar, vamos nos divertir, segundo a lógica de pensamento e a ingenuidade infantis. Uma criança não percebe que está com os pés por baixo da cortina, com o corpo à mostra atrás da cadeira, que botar um abajur na cabeça não a esconde totalmente. Para ela a lógica de não ser vista é não conseguir ver.

¹ “El juego es nuestra herramienta para reeducar. No para infantilizar, sí para que cada persona recupere su niño interior”

Fazer funcionar este jogo, portanto, dependia de um envolvimento e entrega de todas as participantes, uma convicção e paixão, como dizem Jara e Mantovani. Caso uma delas sabotasse a proposta ou não levasse a sério a ideia de não se levar a sério (por mais contraditório que isso soe), quebraria toda a corrente de ludicidade criada e a energia do jogo cairia. Facilmente isso contaminaria uma a uma.

Uma das participantes descreve o momento da brincadeira:

As vivências que me lembro
é que mais me marcaram
foram a brincadeira de
esconde esconde, sem se
esconder. No processo da
brincadeira houve grande
introspecção e como não
estávamos escondidos de
fato, o que fazia ser
encantado era o contato
visual, foi uma experiên-
cia bastante divertida.

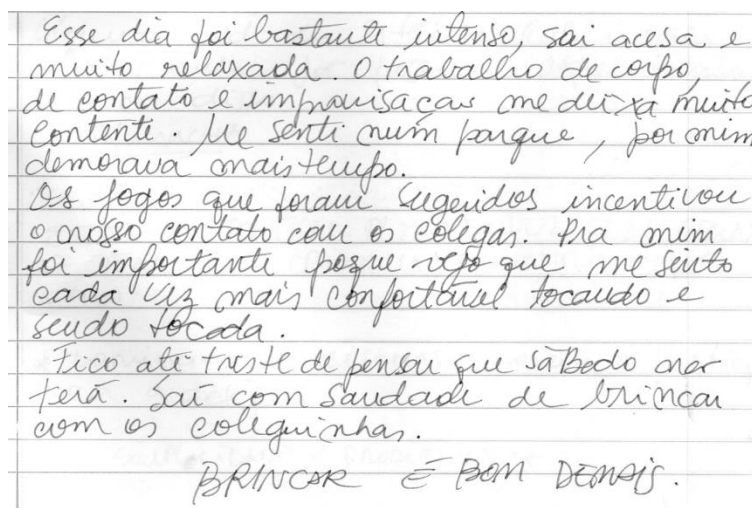
Imagem 7: diário de bordo

A brincadeira funcionou perfeitamente bem e, como disse a participante, foi muito, muito divertida. Eu brinquei com elas e pude tanto ver como experienciar aquela lógica infantil e observei como ela é prazerosa! Como deveríamos nos inspirar mais nas crianças para tocar a vida, para pensar o mundo, para ter prazer de estar presente!

Aquela criança que existe dentro de nós ela é abafada. O palhaço... É que a criança, ela é engraçada, ela é espontânea. Ela faz coisas com a maior naturalidade, sem se importar de estar errando ou não. É claro que a gente é adulto, a gente vai fazendo as coisas, vai amadurecendo com o tempo. Mas a gente não pode deixar que isso morra. Então eu vi aqui um resgate. Tanto que eu chorei hoje (transcrição).

O mundo é para ser brincado, a vida é para ser brincada, como diria Rubem Alves (2000). Brincar significa trabalhar com prazer, acordar a mente e mexer o corpo.

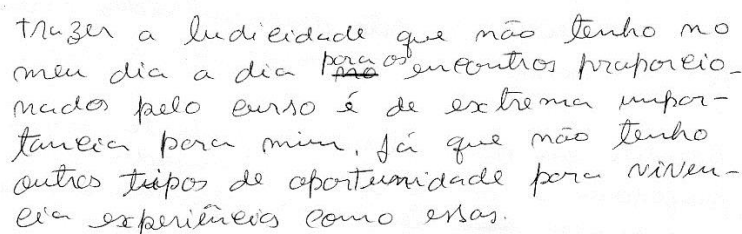
O trabalho do corpo através dos jogos foi também um aspecto fundamental para o andamento do trabalho, o que foi refletido nos depoimentos das professoras:



Esse dia foi bastante intenso, sai acesa e muito relaxada. O trabalho de corpo, de contato e improvisações me deixa muito contente. Me senti num parque, por mim demorava mais tempo.
Os jogos que foram sugeridos incentivou o nosso contato com os colegas. Para mim foi importante porque não me sinto cada vez mais confortável tocando e sendo tocada.
Fico até triste de pensar que sábado não terá. Sai com saudade de brincar com os coleguinhas.
BRINCAR É BOM DEMAIS.

Imagem 8: diário de bordo

“Me senti num parque, por mim demorava mais tempo”, disse ela. O sentimento de necessidade de mexer o corpo, despertado pelos jogos e atividades era comum a todas as participantes. Mesmo as que não tinham uma vida sedentária tiveram a oportunidade de experimentar sensações corporais nunca antes vivenciadas, ou de mover o corpo de modo diferente dos nossos registros cotidianos:



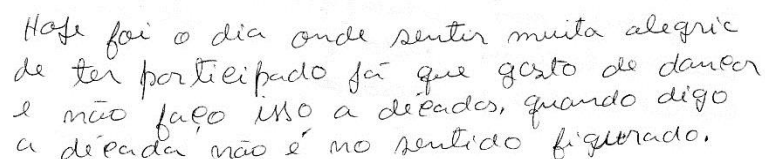
Trazer a ludicidade que não tenho no meu dia a dia ^{para} os encontros proporcionados pelo curso é de extrema importância para mim, já que não tenho outros tipos de oportunidade para vivenciar experiências como essas.

Imagem 9: depoimento

Andar, sentar, teclar no computador, comer, assistir tevê, ir de um lugar ao outro, ficar em pé por horas dando aula. A rotina corporal da maioria das professoras com frequência correspondia somente às atividades funcionais e “obrigatórias” do dia-a-

dia. Poder mexer o corpo através da corrida despropositada (pega-pega), do esconderijo ridículo (esconde-esconde) e da tensão X atenção (serial killer) toca em outras frequências, outras junções musculares e, conseqüentemente, outras memórias.

Corpo é memória e ao brincar lembramos das crianças que um dia fomos. Ao deitar no chão lembramos que é à terra que nós pertencemos. Ao tocar o outro lembramos que precisamos ser tocados. Ao dançar lembramos do prazer que sentimos fazendo isso:



Hoje foi o dia onde sentir muita alegria de ter participado foi que gosto de dançar e não faço isso há décadas, quando digo a década não é no sentido figurado.

Imagem 10: depoimento

“Gosto de dançar e não faço isso há décadas” – é impressionante como nós deixamos que a nossa essência se esvaia com o passar dos anos. Para Jara e Mantovani (2015), recuperar o prazer do jogo é a base para trabalhar o sujeito pela sua totalidade, inteireza, pelas possibilidades em múltiplas direções.

Dançar uma música, caminhar na praia, estourar bolinhas de sabão, raspar a panela de brigadeiro, rir de bobagens... São esses pequenos prazeres que fazem quem nós somos e são eles que garantem que a nossa humanidade não se perca. Para viver é necessário ter prazer. Do contrário, só sobreviveremos.

Termino esta sessão com um depoimento interessante de uma das professoras:

Em todos os exercícios até agora, fico pensando. Cadê a inclusão? Cadê a formação? Mas ao mesmo tempo me percebo diferente. Este trabalho mexeu comigo internamente. Como acredito e vejo a educação e o meu papel. O meu papel como mãe e professora. Sinto necessidade hoje de refletir cada proposta lançada aos meus educandos, como vão se sentir, como vão reagir, e se não se sentirem confortáveis, o que posso fazer? Como compreender suas reais necessidades.

Tenho tentado levar alegria e descoberta para as crianças, a reflexão sobre o ERRO foi muito importante para mim. Levar para casa e para a escola a desmistificação do ERRO. Que errar é natural, que não se pode carregar um peso por errar. Para mim foi o que mais significou até agora.

Imagem 11: depoimento

A primeira vez que tive acesso a este relato fiquei preocupada: será que estou sendo vazia? Será que não contextualizo o bastante? Será é tudo em vão? Contudo, ao reler o texto percebi uma coisa curiosa: a autora dele, ela mesma, responde aos seus próprios questionamentos.

“Este trabalho mexeu muito comigo internamente. Como acredito e vejo a educação e o meu papel”, diz ela. Não seria esse o objetivo de uma formação? Provocar o professor, mexer com ele, tirar do lugar de conforto, fomentar reflexões sobre a educação e sobre a sua prática?

Ademais, não bastasse o objetivo de simples e puramente jogar – o que é importante – a professora admite que os jogos e brincadeiras realizados trabalharam na professora aspectos pessoais e que ela leva para seus alunos, a exemplo do erro.

O mandamento do erro esteve presente em todas as falas, em todos os registros, e é por isso que eu reservo um espaço aqui para discuti-lo.

5.2. Errei!

A aversão pelo erro é o mais grave dos erros. É tão vital errarmos como acertarmos. Devemos afastar o medo de errar. Devemos manter o gosto por experimentar, mesmo cometendo falhas. A natureza foi evoluindo graças ao erro básico que é a mutação. Se os genes nunca falhassem não haveria a diversidade necessária para a continuidade da Vida.
(Mia Couto)

Quando dou aulas de palhaço ensino aos alunos uma espécie de grito de guerra. Ou um mantra. Não sei bem qual; talvez seja um pouco dos dois. Toda vez que estivermos brincando e alguém não conseguir seguir as regras do jogo, se equivocar, se atrapalhar, essa pessoa deve gritar, com as mãos pra cima e com todo o prazer de estar presente que lhe cabe: “Errei!!”.

É importante que não seja um grito fraco, inseguro, desanimado. O “Errei!” é alegre e otimista. O “Errei!” extravasa com deleite para evidenciar o erro do aluno, para que o erro não seja motivo de vergonha ou tristeza. O erro, aqui, é festejado.

Para Chagas (2007), palhaçaria é a arte da “equivocologia”. O que significa, segundo esse palhaço de circo, trabalhar sobre os equívocos. Palhaços são feitos de erros, de falhas: “O erro é a nobre arte do palhaço. A imperfeição. A aceitação de sua inadequação” (LIBAR, 2011, s/p). Se não fossem as quedas, as tiradas estúpidas, as roupas deselegantes, o que seria o palhaço?

O erro é a materialização da essência de sua função: de que todos somos imperfeitos, inacabados, e que isto é sensacional – é hilário, diria o paspalho!

É com esse espírito que o “Errei!” entra no meu trabalho. Permeando todo o curso e sendo apresentado desde o primeiro momento, ele estabelece uma das primeiras regras de convivência a serem lembradas: a de que aqui todos podem errar; isso faz parte, isso é de todos e todas e isso é bonito.

Assumir o erro e encará-lo positivamente não é sempre simples. Em todos os grupos com os quais trabalhei, nos primeiros momentos sempre há mais dificuldade em

assimilar a importância do “Errei!”, bem como conseguir gritá-lo como é sua proposta. Com os professores da formação não foi diferente.

Nos primeiros encontros, houveram algumas pessoas que não conseguiam falar o “Errei!” de forma vibrante, ou que insistiam para não assumir seus erros. “Mas eu fiz quase certo, valeu”, justificavam, pois era difícil admitir que estariam errados. Com o passar do nosso processo, o a ressignificação do erro foi sendo mais apreendida pelas participantes, ao passo que todas as que concluíram, sem exceção, citaram o erro como um dos aspectos mais marcantes:

‘A alegria de ser quem’ é junto ao ‘erro’ e à ‘entrega’ foram importantíssimos para mim, pois eu tenho dificuldade em lidar com o erro, acredito que isso tenha sido potencializado com a profissão, pois como professora percebo a cobrança social para que sejamos sempre perfeitos. Aliado à minha criação, isso ganhou uma proporção muito grande em minha vida, tornando-se até um caso que afeta a minha saúde. Sendo quem eu sou e me entregando de verdade, percebi que devo lidar com o erro de forma natural (diário de bordo).

Associar as dificuldades do erro com os desafios inerentes à profissão de professora foi uma fala comum nas discussões em grupo. A mesma participante fala um pouco mais sobre isso, em outro momento:

ao longo do curso inteiro isso de lidar com o erro foi o mais marcante. Porque, eu falei no começo né? Eu não sei errar. Vim de uma criação para não errar. Você não trabalha e ganha salário pra você errar. Você não se relaciona com outra pessoa te dando oportunidade, te dando amor pra você errar. Você não é filha, neta, sobrinha para errar. Você tem que ser toda certinha. Tem que andar certinha, se vestir certinho. Eu venho pra cá e fico com o sutiã aparecendo. Tou nem aí. É o meu momento! [risos] Uma roupa que não combina com a outra... É a hora que eu posso ser eu mesma. Sem brinco grande, sem nada do que realmente eu preciso me vestir no dia-a-dia. Isso do erro é importante demais pra gente. Principalmente na nossa profissão porque nos engessam a sermos corpos perfeitos. Nós precisamos ser perfeitos. Nós temos que ter conhecimento científico. A gente tem que saber lidar com a diversidade. Porque hoje os alunos, principalmente com o advento da tecnologia, têm acesso a coisas que às vezes a gente não tem. Então, assim, você é cobrado de conhecimento intelectual, conhecimento de mundo, saber lidar com o outro. Você tem que ser perfeito. E isso é muito difícil pra gente. Errar e saber lidar com esse erro, que eu não sabia. E pra mim é uma coisa assim, até num nível doentio. De ficar com dor de cabeça, de ficar cada dia mais dura. E aqui eu errei... (transcrição).

Uma criação para não é errar não é realidade apenas desta professora. Na escola ou em casa, todos somos criados, formados e constituídos enquanto sujeitos para

evitar e mascarar o erro. A criança que é transparente com seus atos um dia aprende a esconder o que fez, com medo de ser repreendida porque erro.

No caso dos professores, essa situação se agrava, pois o professor é, segundo a lógica da educação capitalista e uniformizadora, a profissão da busca pelo acerto. Professor, errar? Jamais. Não pode, é sinônimo de perda da autoridade e evidência de incapacidade profissional.

Mas o professor não é super-herói, o professor é humano, e homens e mulheres em sua natureza são imperfeitos e, por isso, erram: “O “Errei!” eu repercutei pra mim, na minha cabeça. Porque eu erro. Quantas vezes eu escrevo sem acento e o aluno fala...” (transcrição da fala de uma participante).

Jara e Mantovani (2015) afirmam que o professor não é infalível, ele se equivoca. E essa verdade – da qual não podemos duvidar – deveria ser clara para todos e “não há por que procurar escondê-la com interpretações errôneas de status” (JARA; MANTOVANI, 2015, p. 244 – tradução livre¹).

A teoria do construtivismo de Piaget traz contribuições à educação sobre a relação entre erro e construção de conhecimento.

O construtivismo refere-se a

um conjunto de teorias que afirmam que a evolução da inteligência é fruto da interação do sujeito com seu meio, interação na qual, por meio de um trabalho ativo de ação e reflexão, ele cria ferramentas cada mais complexas para conhecer o universo (TAILLE, 1997, p. 32).

Para o construtivismo, é na interação com o meio que as diversas formas de assimilação, de atribuições de significados, são criadas pelo sujeito (TAILLE, 1997). Nesse processo, o erro é a base para o próprio conhecimento, rica fonte de aprendizado, mas ele “somente terá valor como fonte de enriquecimento se ele for observável pelo aluno” (TAILLE, 1997, p. 36).

¹ “no hay que pretender ocultarla com errôneas interpretaciones de status”

Gritar o “Errei!” atende justamente a essa questão: a da assimilação pelo aluno sobre seus próprios erros. Percorrendo toda formação, o “Errei!” é inicialmente trabalhado a partir de jogos que estimulam a produção de erro, onde o erro é inevitável e, portanto, passível para todos.

Um desses jogos eu utilizo logo no início do trabalho e serve também para aquecer o corpo para as brincadeiras que vêm a seguir. Com os alunos andando pela sala, em qualquer direção, desde que não em círculos e sozinhos (cada um faz o seu trajeto), a professora apresenta três comandos. Um por vez e cada um no seu tempo, para garantir que todos tenham compreendido (afinal, a ideia não é tornar o jogo inacessível, mas estimular o erro que é natural).

O primeiro comando pode ser representado por um silvo breve ou por um número (como “1”) é o de pular e tentar tocar o teto. Toda vez que se ouvir este comando os alunos devem pular e depois seguir caminhando. O segundo, que pode ser uma palma ou o “2”, é para se abaixar e tocar o chão – e depois seguir caminhando. O terceiro eu vario entre parar ou dar meia-volta e pode ser representado por um silvo longo ou o “3”. A depender do andamento do grupo, eu acrescento um quarto comando (parar, se o terceiro foi a meia-volta e vice-versa).

Cada vez que alguém errar o movimento em relação ao comando deve gritar “Errei!”. E aí o jogo pode continuar.

Outro jogo é o “Haiá”. Eu já nem sei mais com quem eu aprendi o Haiá, pois já o vi sendo jogado em diversas partes do Brasil e na Argentina, entre a classe de palhaços. Falaram-me uma vez que Chacovachi foi o responsável pela sua criação.

Haiá é um jogo de roda que se baseia em golpes fictícios de luta. Os alunos e a professora ficam todos em círculo, com as pernas um pouco abertas e semiflexionadas, “pose de lutador de sumô”, eu brinco. A professora começa passando um golpe com o braço para a pessoa da direita, como se fosse um golpe de caratê: é o haiá. Cada pessoa que receber o golpe deve passar para a próxima à sua direita e assim vai, até que o grupo estabeleça ritmo e velocidade nas passagens.

Quando estão todos mais seguros, são inseridos outros golpes, cujos comandos fazem mudar a próxima pessoa. De todos os jeitos que aprendi, desenvolvi o meu próprio repertório de golpes, com base nos que conheci com os diferentes mestres: “handom” (levanta o joelho e puxa os dois braços) para mudar a direção, “zoín” (faz dois “óculos” com as mãos) para pular uma pessoa, “oh yes” (faz gesto de “yes” com o braço) para pular duas pessoas, “Hadouken” (gesto de “hadouken” do jogo “Street Fighter”) para pular uma pessoa e mudar a direção, ao mesmo tempo.

Parece complicado, com eu aqui tentando descrever o jogo, mas não é tanto assim. A ideia é: tem que fazer os golpes certos, com convicção e na hora certa. Se errar, se demorar, se trocar os golpes ou se fizer eles de forma sem graça (tem que acreditar, fazer com esforço), a pessoa grita “Errei!” e sai da roda, que vai sucessivamente reduzindo.

Na formação, jogamos quase todos os dias o “Haiá”, cada dia aumentando um golpe e assim complicando aos poucos o nível de exigência. Então o “Errei!” estava necessariamente presente quase todos os dias, através de dinâmicas simples, bobas, mas que vêm cheia de significados:

administrar o erro, lidar com o erro, trazer o erro como algo besta, bobo. Pra mim é muito importante trabalhar isso e levar isso pras pessoas que convivem comigo. Então eu percebo que em casa já há uma mudança também de postura. Dos meus filhos, do meu marido, por conta do erro. Que eu aprendi a lidar aqui. Então essas coisas que a gente aprende internamente, que vão modificando a nossa postura, a maneira de ver as coisas, de lidar com as pessoas, esse é o grande aprendizado pra mim (transcrição).

A mudança de postura foi sinalizada por várias professoras, seja no ambiente pessoal, familiar, social ou de trabalho. Compartilho aqui dois relatos inusitados. O primeiro é de uma participante que levou, assim como outras, o “Errei!” para sua sala de aula:

Eu achei maravilhoso. Inclusive quando eu tava na sala, com os alunos, e quando os meninos erraram eu falei “Olha, todas [ri] todas as vezes que vocês errarem vocês vão dizer ‘Uhuuu!’” Eu acho que marcou, viu? Porque é difícil isso acontecer. Então a outra professora olhou assim sem entender nada... Vão me chamar de maluca, mas eu não tou nem aí! Aí o menino errou e eu falei “Epa, volta. Como é que você tem que falar?” “Uhuu! Errei!”

Todo mundo deu risada, descontraiu e foi ótimo isso. E aí eu vi que isso realmente existe, que não é maluquice (transcrição).

Podemos observar, pela fala dela, que a resignificação do erro serviu tanto para a autoconfiança da professora “Vão me chamar de maluca, mas eu não tou [sic] nem aí!”, como para a criação de um ambiente mais leve e divertido, que como vimos no capítulo 3, favorece não só as relações humanas estabelecidas como o processo de ensino-aprendizagem.

A segunda situação foi de uma das participantes na ocasião de sua prova do Detran para tirar a habilitação de motociclista:

Primeiro, a questão do erro. Que foi muito colocada aqui entre a gente e eu tou [sic] no processo de tirar a habilitação em moto e carro. Só que eu sou estabanada, eu saio derrubando tudo. Eu já caí da moto cinco vezes. E no teste... [risos] eu caí e levantei: “Errei!!!” [risos] Aí o rapaz fez “Pegue a moto”. E eu “Não. Ela me derrubou, eu não vou pegar. Pegue você.” [risos] Do lado de fora tinha um cara e ele “O foi aquilo?” E eu “Eu errei. Eu volto de novo. Eu tou [sic] com medo da moto, mas eu volto. Eu faço de novo. Eu errei.” Aí ele “Olha... eu já vi gente fazendo de tudo, tudo o que é possível... Mas “Errei!” não!” [risos] (transcrição).

O “Errei!” para ela, empregado em um local e momento tão inesperados, ajudou na sua confiança para seguir em frente, na perspectiva de que todo processo de aprendizado é um processo de tentativa e erro.

Estar em um processo que segue a pedagogia do palhaço implica em entregar-se para redescobrir e revelar seus erros, para rir de si. Descobrir e compreender o palhaço que há dentro de nós “é um ato de persistência, desprendimento e muita coragem para fracassar e permitir que o outro ria disso” (WUO, 2005, p. 78-79).

Rir de si e das suas fragilidades é a materialização de uma assunção consciente e positiva do ridículo. Segundo Sue Morrison (In: PUCCETTI, 2006), “os índios dizem que quando uma pessoa se defronta com todas as direções de seu ser, a única coisa a ser feita é rir do próprio ridículo” (p. 145).

O riso relaxa o corpo e a mente, fortalece as defesas orgânicas, melhora a circulação e a pressão arterial, relaxa os músculos, oxigena os pulmões e libera endorfinas, que promovem o bem-estar (LAMBERT, 1999; JARA, 2004). Rimos

porque nos dá prazer, e isso bastaria, mas há no riso não apenas o divertimento, mas uma filosofia e uma postura política.

Quando nos assumimos humanos e reconhecemos nossos erros, nós rimos de nós mesmos e nos abrimos para a revolução: “Revolucionário é o poder do riso! Um riso transformador que faz com que nos vejamos sob uma ótica risonha, que nos faz celebrar a vida e não o poder” (MAGALHÃES, 2007, p. 39).

O palhaço erra e, ao rirmos de seus erros, reconhecemos que também somos seres frágeis, passíveis de erro. Se pensarmos “como ele é bobo”, sentiremos “como eu sou bobo também”. Lembramos que somos imperfeitos, que a humanidade é imperfeita e, portanto, ridícula: “Palhaços revelam que não somos o que pensamos que somos. Ao rir de um tolo desses que se esborracha de bunda no chão, nós estamos rindo dos animais que fingimos não ser” (POSSOLO, 2009, p. 19).

Aí está o poder revolucionário do palhaço, “pois é através dele que podemos rir de nós mesmos e dos valores que sustentamos” (MAGALHÃES, 2007, p. 21). O poder de oferecer a visão do mundo sob uma ótica distinta, risonha, caracterizada pela celebração da vida e não do próprio poder.

Márcio Libar conta que ser um palhaço fez com que ele se desse conta das máscaras que sustentava. “Fez com que eu enxergasse o ridículo daquela couraça e aceitasse minha condição de mediocridade e miserabilidade diante das leis da natureza. Acima de tudo, fez com que eu risse disso tudo verdadeiramente. Ri melhor quem ri de si” (LIBAR, 2008, p. 114).

Foi o rir de si e dos seus erros que chamou tanto a atenção das participantes. De repente, um espaço onde não só era permitido errar, mas era incentivado assumir nossos erros:

Até agora, de tudo que fizemos, o que mais está latente em mim é o ERRO. Porque vejo um problema muito grande, errando do que está à minha volta, em lidar com o erro. Eu mesma muitas vezes, me pego me justificando por alguns erros cometidos. E na verdade devo dizer simplesmente: ERREI!
 Tenho usado essa técnica e sentimento para lidar com todos os erros que me cercam, os meus, dos meus filhos, dos meus alunos, de todos que estão à minha volta.
 Obrigada!

Imagem 12: diário de bordo

Nós, professoras e professores, devemos nos permitir errar, rir de nossos erros, nos permitir simplesmente ser. E que essa permissão, que só nós mesmos podemos nos conceder, seja passada também aos nossos alunos para que eles passem compreendam o ato de aprender como um ato também de errar, e que isso faz parte, que isso é inerente à produção de conhecimento e ao próprio ser humano.

5.3. Sobre afetos

Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura.
 (Guimarães Rosa)

Quando eu entrei no doutorado, no final de 2013, e comecei a pensar (n)a pesquisa, eu já tinha alguns pressupostos de aspectos que se destacariam na proposta formativa. O erro era um deles, por tudo o que eu já tinha vivenciado trabalhando com professores. Contudo, outros fatores surgiram como importantes no nosso

processo que eu não esperava que se destacassem tanto. Um deles é a questão da afetividade.

A atividade docente caracteriza-se por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores e professoras vivem em ambientes carregados de sentimentos, conflitos e afetos, que lhes demandam uma energia transferida ao outro enorme: “Quantas vezes preferiram não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação de seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2002, p. 24).

Professor tem que saber escutar, dar conselhos, apartar brigas, oferecer o ombro, incentivar, integrar, estimular etc. são uma série de deveres que, ainda que de ordem subjetiva, se concretizam na rotina da sala de aula. Mas quem cuida das demandas afetivas do próprio professor?

Desde o primeiro encontro da formação eu percebi que ali estava um grupo de pessoas que necessitavam uma atenção especial para a afetividade. O choro de desabafo em frente a desconhecidos de uma das participantes (e reações emocionadas de alguns colegas) me fez perceber o quão importante não estaria sendo aquele momento de encontro e o quanto que eles não precisavam daquilo.

A cada sábado, se fazia mais evidente a importância do encontro, do estar juntos. “Estar juntos para poder fazer durar o tempo; para retirar a sombra da (cada vez mais) impaciente aceleração da vida” (SKLIAR, 2014, p. 54), para se escutar e compartilhar suas inquietações mais íntimas. Formamos um vínculo, especialmente entre as professoras “sobreviventes”, que se estreitava a cada semana nos risos, nos olhares, nas reflexões e nas conversas informais.

A cada experiência
 na que podemos sim
 nos aproximamos das penas
 sem medo, mas com caru-
 telo e o espírito de
 alegria e coragem.
 Nesse momento coloca-
 mos o lado da hume-
 rizados que é abafado
 devido ao rotinas e a
 correria do dia-a-dia.

Imagem 13: diário de bordo

Boa parte desse vínculo foi construída através dos exercícios que tinham o olhar como tema central: “[gostava também de] no final olhar nos olhos de cada colega que estava ali enviando carinho” (diário de bordo).

Para o palhaço, o olhar é a janela para a conexão com a plateia, é sua maior porta de entrada e saída. Palhaços não olham no vazio, olham com curiosidade para o desconhecido e amor para o seu semelhante:

O olhar enquanto toque

[...] Olhar com prudência, para que o tempo desfaça sua própria solidão.

[...] Olhar com brandura, como se só houvesse infância.

[...] O olhar como um jeito de acompanhar um corpo ainda indeciso.

[...] O olhar como uma forma de escutar (SKLIAR, 2014, p. 153).

Palhaços são feitos da ambivalência das relações humanas, assim como são os professores. Logo, é imprescindível que o olhar do palhaço seja direto e transparente, como também deve ser o olhar do professor quando fala, direto e transparente. Pois boa parte da confiança começa com o olhar (JARA, 2004; 2011). Boa parte da relação de ensino-aprendizagem começa no olhar.

A maneira como o aluno aprende é influenciada diretamente pelas relações afetivas que percorrem o processo de ensino-aprendizagem (LEITE, 2006). Guardamos na memória os professores mais carinhosos, os mais atenciosos, os que ensinavam de modo mais inovador, que prendia a atenção dos alunos. Não lembramos de um

professor de infância porque ele tinha “muito conhecimento” sobre o campo que lecionava.

Do mesmo modo, os vínculos afetivos podem bloquear o aprendizado do aluno, por vezes traumatizando-se com determinada disciplina por conta de uma má relação com o professor. Mas o contrário também pode acontecer:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influencia sobre mim.

[...] O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o ser ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou reolhando o meu texto, sem dizer palavra, balança e cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar (FREIRE, 2009, p. 42-43)

Este belo relato de Paulo Freire nos mostra como pequenos gestos podem marcar a vida de um aluno, como pequenas mostras de afeto podem mudar as relações. A intimidade do coração é grade demais para caber em quadro e giz. A intimidade do coração, como diz Arendt (2014), “não tem lugar objetivo e tangível no mundo” (ARENDDT, 2014, p. 46)

Passo agora para falar de amor. O amor foi mencionado do ponto de vista do palhaço como um dos mandamentos e foi trabalhado pratica e ludicamente através de alguns jogos. Alguns. Porém, ainda que não tivéssemos falado dele todo o tempo, no dia do nariz vermelho (último encontro antes da saída, quando não

tivemos exercício específico sobre o amor), ele apareceu em quase todos os desenhos das professoras.

Se não representado pela sua palavra propriamente dita, ele veio simbolizado através de corações na maioria dos desenhos. Sinal de que aquela vivência de palhaça, em alguma medida, mexia com o amor e o coração das professoras:



Imagem 14: registro em sala

Neste desenho podemos observar que o amor está no centro de tudo, no centro de um sol que ilumina o resto da ilustração – o sol, diga-se de passagem, também foi um signo recorrente.

ALVES (2009) afirma que o amor “é o pai da inteligência. Sem o amor todo o conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente. [...] O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor” (p. 92-93).

Se o amor não fosse importante em um processo formativo, teria passado despercebido pelas participantes. Não foi o caso. Um ambiente de cuidado, carinho e afeto fez toda a diferença, tanto para a construção de grupo como para cada uma das envolvidas:

O amor. O carinho, o cuidado que cada uma teve comigo. Todas tiveram comigo. Eu sou muito travada nessas coisas de relacionamento, de carinho. Vocês fazem com tanta naturalidade, que pra mim tá completo. Eu amei ficar com vocês, no sábado. Mesmo depois de Nick [seu cachorro, que faleceu dias após o primeiro encontro] ter morrido, eu ficar procurando ele pela casa... E foi um momento muito bom porque naquele momento que eu perdi Nick, eu recebi o amor de vocês (transcrição).

São preciosos esses momentos de troca, de escuta. Se eles devem acontecer em um processo de ensino-aprendizagem, se esperamos que eles aconteçam, por que não permiti-los e fomentá-los também nos processos de formação? Para uma das participantes, eles iriam fazer muita falta quando acabassem. Assim ela descreve no penúltimo dia em que nos vimos:

eu realmente fiquei emocionada no desenho... Se você vir meu desenho, no meu desenho é você me dando tchau e eu gritando "Não!" [risos] Eu desesperada gritando "Não!" [risos] O pessoal me fala que eu sou louca porque eu trabalho muito. Eu trabalho em quatro escolas. Trabalho muito mesmo. E além de tudo ainda faço freelance à noite, corrigindo monografia, essas coisas. Então minha vida é trabalho e estudo. Eu não tenho, assim, lazer. Isso passou a ser o meu lazer. Eu venho aqui, eu brinco, eu danço, eu dou risada. Então passou a ser de fato um lazer pra mim. Meu momento de diversão, de aconchego, de acolhimento, atualmente é aqui. E perder pra mim tá sendo muito difícil. E eu fico pensando "O quê que eu vou fazer da vida agora no sábado?" [risos] Eu não sei! Eu tenho que ficar em casa na frente do computador. Então, quando você pensou pra gente expressar no desenho o que a gente sentiu, pra mim foi a tristeza do aluno, do "tchau". E aí é isso... Vou... Aprendi muita coisa, consegui fazer muita coisa que eu pensava que não... Mas foi tudo com muito prazer. Eu amo vocês (transcrição).

Segue o desenho mencionado:



Imagem 15: registro em sala

Finalizo este intertítulo para falar sobre o toque, esta expressão corporal do afeto, necessária às relações humanas:

hoje especialmente, minhas emoções afloraram a partir do último exercício especificamente, no momento da massagem (contato físico direto) senti vontade de chorar; durante toda a massagem desabei em lágrimas - não sei se a colega percebeu minha emoção, pois no transcórrer da atividade, permaneci de olhos fechados. Depois de toda a carga de atividades, intensa, o corpo sente se esvaír, esgotação mútua, pois há um revezamento ao devolver esse contato de carinho para o companheiro, sem questionamento prévio, ou sem indicação de suas necessidades. Eu particularmente estava necessitada de amar. Amar de ser humano, havia muito tempo não me sentia tocada - por alguém!

Imagem 16: depoimento em sala

Transcrevo aqui o texto, para garantir a compreensão dele em sua totalidade:

hoje especialmente minhas emoções afloraram a partir do último exercício especificamente no momento da massagem (contato físico direto) senti vontade de chorar; durante toda a massagem desabei em lágrimas - não sei se a colega percebeu minha emoção, pois no transcórrer da atividade permaneci de olhos fechados.

Depois de toda a carga de atividades, intensa, o corpo sente se esvaír, esgotação [sic] mútua: esse gesto é nada menos que emoção mútua, pois há um revezamento ao devolver esse contato de carinho para o companheiro, sem questionamento prévio, ou sem indicação de suas necessidades.

Eu particularmente estava necessitada de amar. Amar de ser humano, havia muito tempo não me sentia tocada - por alguém!

Esse texto é de uma transparência, coragem e generosidade que me deixam sem palavras. Não sei muito o que dizer sobre ele. “Estar necessitada de amar” ou “haver muito tempo que não se sente tocada” são duas afirmações muito fortes e muito difíceis de assumir pra si mesma, ainda mais registrá-las em um papel, ainda mais, muito mais, compartilhá-las.

Todos precisamos de amor e de carinho para dar fôlego à vida. Sem amor, nossas relações se petrificam, nossos corações atrofiam, nossa capacidade de afetar e sermos afetados morre.

Cultivemos o afeto. Cultivemos o acolhimento. Cultivemos o cuidado. Cultivemos um jardim de amor.



Imagem 17: registro em sala

5.4. Olhar para si

Outro aspecto que se destacou na pesquisa de forma espontânea (não tanto, porque a proposta é essa, mas de certo modo espontâneo, porque eu não esperava que tivesse tamanho retorno) é a importância de olhar para si.

Quando eu soltei a divulgação da formação eu coloquei no release:

O olhar do palhaço é acolhedor e bem-humorado e nos ensina a aceitar, assumir e rir de nossas características mais pessoais, nossas falhas e nossos ridículos. Quando falamos em uma educação para todos e todas, devemos compreender que todos somos inacabados, errantes e únicos - inclusive o próprio professor!

Pensava eu que este final “inclusive o próprio professor” era suficiente para dar a entender que a metodologia de trabalho partiria do próprio professor enquanto sujeito do processo. Ledo engano. Essa era a minha visão de palhaça. Quase todos

os selecionados que estiveram no primeiro encontro não tinham entendido a proposta e achavam que se tratava de um curso para ensinar jogos que seriam usados por eles em sala de aula, com seus alunos.

Semelhante, de certo modo, com a experiência de Ana Wuo quando foi convidada para dar aulas de palhaço para uma turma de estudantes de pedagogia:

No primeiro dia do curso, por se tratar de um trabalho basicamente corpóreo, que levava à descoberta do *clown* na prática, percebi uma certa dificuldade dos profissionais da área de pedagogia. Alguns pensaram que iriam enfrentar um curso teórico (WUO, 2005, p.51).

No nosso caso, várias das professoras falaram que, se soubessem antes que o curso era direcionado à pessoa do professor, não teriam sequer se inscrito:

Talvez, se eu soubesse que o curso era voltado para o profissional da educação, eu não tivesse nem tinha feito a inscrição, pois eu sempre priorizei o 'outro', desde que entrei no mercado de trabalho. Na verdade, eu nem sabia que eu havia esquecido de cuidar de mim, olhar para mim, não só como pessoa, mas também como ser humano. [...] Às vezes, nos alienamos a ponto de não perceber que existe algo além do labor, existe um ser humano, que requer atenção mental e fisicamente (diário de bordo).

Paulo Freire (2009), afirma que é necessário refletir a prática pessoal do professor em processos formativos, pois “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” (p. 39). Para ele, a assunção de nós mesmos não implica a exclusão dos outros: “É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2009, p. 41).

As falas das professoras que aqui compartilho refletem a necessidade sentida por elas, a partir da formação, de olhar para si mesmas e cuidarem de si, de seu bem-estar:

É uma vida maluca que não tem espaço pra minha pessoa e eu não tinha percebido. Só fui perceber aqui. Foi no curso, falando com ela [eu]. E fazendo várias coisas que trabalhavam o nosso, né? O nosso eu. “E cadê o aluno?” E foi bom demais! [risos] Não é pro aluno não, agora te pegou de jeito! (transcrição).

Ao longo da formação, escutei em muitos momentos o quão negligenciamos a nossa própria pessoa ao longo da vida. No caso de professoras e professores, atuamos em uma profissão que prevê uma doação permanente. Doação do que sabemos, do que somos e do que sentimos. O professor se doa todo o tempo e corre o risco de, se não cuidar de si, se esvaziar.

Os relatos de agora em diante apresentados refletem esse sentimento:

Trabalhar o corpo e com o corpo era algo que eu não fazia há muito tempo, pois a minha rotina o trabalho não permitia. Resolvi estabelecer, portanto, os 15 minutos — que, inicialmente, achei que seria para o meu alunado — para cuidar de mim. “Mente sã, corpo sã”. Perdi algumas aulas devido a problema de saúde que contrai devido ao trabalho, mas, mesmo ainda não estando 100%, vejo os encontros como uma terapia que está me ensinando que é importante cuidar de mim, ter um momento meu e equilibrar corpo e sentimentos.

Imagem 18: depoimento em sala

A formação “como uma terapia” foi uma ideia apresentada desde o primeiro dia de aula e sempre relutada por mim. Ainda que compreendido pelas professoras o propósito da oficina, o conceito continua aparecendo. Não por me verem como psicóloga ou, muito menos, classificarem nossas vivências como um processo clínico. Mas porque, tal qual uma terapia, a formação tocou em aspectos íntimos que precisavam ser tocados:

desde o começo você vem trabalhando coisas diversas, mas que tocaram em mim. Não só como profissional, mas como pessoa. Coisas que eu não sabia que eram tão difíceis pra mim. E isso foi muito interessante porque eu sempre rejeitei a questão de ir a um psicólogo. Pra quê que eu vou num psicólogo, pra quê que eu vou me tratar? A pessoa não vai resolver meu problema. Não: às vezes você tem um problema que você não sabe que você tem. E em nenhuma formação de professores isso foi trabalhado pra mim. É simplesmente: “pense no aluno, o aluno é o centro, você tem que ter uma educação construtivista.” Você tem que pensar no aluno, na realidade do aluno. Mas se nós não estivermos bem conosco a gente não ser bom profissional, não vai ser boa pessoa, a gente não vai produzir bem. Ou captar o tanto que conseguir extrair daquele menino, daquele, adulto, daquele adulto. E o que ele poderia também doar pra você. Você não consegue. Porque não tá bem (transcrição).

A professora relata que, durante os encontros, foram trabalhadas questões nela que ela desconhecia: “Às vezes você tem um problema que não sabe que tem”. Oportunizar que alguém pare, respire e olhe para si pode, e é bem comum, resultar em um processo doloroso de autoconhecimento. Nossas dores que estavam escondidas e nossas cicatrizes mal curadas podem se revelar através de um simples jogo, de um toque no corpo.

“Não estar bem”, frase que finaliza o depoimento da professora, também foi, infelizmente, dita por mais de uma voz:

[cada encontro] era uma tábua de salvação. Eu realmente tava muito mal, dentro de mim. Eu tava muito sofrida, eu tava muito magoada. Eu tava muito maltratada, né? [...] E eu fui me sentindo mais leve com meus problemas. Na verdade as coisas que eu tava sentindo eram mais pesadas do que meu próprio corpo. Sabe quando você se sente assim? Eu tava me sentindo destruída. Mesmo, mesmo. Com aquela sensação assim... Caramba, se eu pudesse eu abria o chão e entrava, sabe? Eu tava realmente muito mal. E a gente evoluiu junto. Essa que é a parte melhor. Eu tenho essa sensação. Não sei se eu tou sendo otimista demais, mas a sensação que eu tive é de que a gente evoluiu junto. Porque houve momentos em que a gente chorou juntos, houve momentos em que a gente ficou calados juntos, ninguém falou nada. Sabe? Eu acho que isso é que é evoluir junto (transcrição).

A fala desta professora mostra mais uma vez como nós podemos nos consumir dentro de nosso próprio mal-estar, se não damos atenção a ele. Classificar os encontros como “uma tábua de salvação” me preocupa, enquanto pesquisadora e formadora, pela dimensão que é dada ao meu trabalho e a semelhança que tem com a ideia de “terapia”, que novamente aparece:

a ideia não foi vir pra uma terapia, mas foi uma terapia. De algum modo, para todos nós, acabou sendo sim uma terapia. O trabalhar o pessoal, o profissional, o professor. Como vocês disseram, de algum modo a gente vai levar sim pra sala de aula, mas acima de tudo é o reconhecimento da pessoa, do ser, do profissional que a sociedade não enxerga, que a sociedade não vê. O professor ele é psicólogo, ele é delegado, ele é assistente social... Nós somos tudo. Menos pessoa. [...] E você? Ninguém quer saber se você chora, se você tem problema. Claro que a gente, em qualquer esfera, seja particular ou pública, logo que a gente tem que ter uma postura. Mas a questão é que socialmente é como se não existíssemos. Nós somos o modelo da perfeição. Agora, e a valorização da pessoa, desta pessoa? A gente não tem (transcrição).

Não ofereço tábua de salvação, muito menos me atrevo a dizer que meu processo é terapêutico. Mas eu compreendo esta afirmação. Longe de salvar ninguém de nada, tratar ninguém de nada, talvez esses encontros eram tudo o que essas mulheres que aqui trago os depoimentos precisavam. Às vezes só precisamos disso: um momento no dia para se conectar com o outro e com nós mesmos.

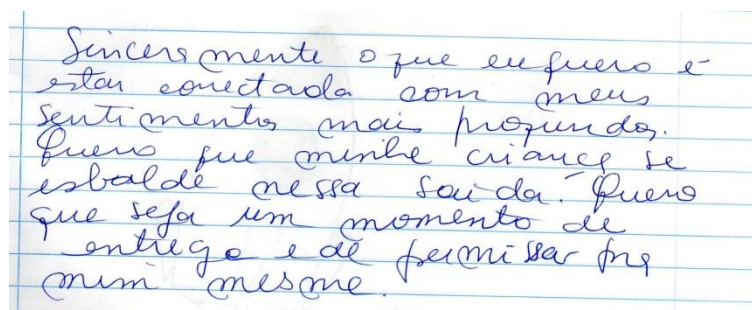


Imagem 19: diário de bordo

Mais uma vez, através desse trecho de um dos diários de bordo, vemos a necessidade de um momento para si.

Encarando como terapia ou não, posso afirmar que todas as onze professoras que completaram a formação relataram terem passado por um processo de transformação. Foram apenas três meses juntas, somente nove encontros, mas todas falaram que levarão algo do processo com elas, que se repercutirá na sua vida profissional, pessoal ou em casa:

A gente não tá num processo de formação de professores para levar isso pra sala de aula, mas pra levar pra gente. E, claro, contribui, nas dinâmicas, nas relações com os alunos e tal... de alguma forma enriquece nosso repertório e tal. Com certeza hoje eu saio daqui diferente de como eu cheguei e isso é fantástico. Você estar o tempo todo se reinventando, se reelaborando, se redescobrimo e descobrimo o outro e, enfim, um turbilhão de emoções. E que essas emoções vão contribuir pra minha vida não só pra minha vida profissional, mas eu acho que relacional de um modo geral inclusive comigo. Porque os nossos fantasmas maiores não são os outros. Somos nós, né? [algumas concordam] Sou eu (transcrição).

Trago agora um registro feito no final do dia de vivência do grotesco que também fala de transformação pessoal, mencionando ainda o âmbito familiar. É um registro maior, mas que eu não quis cortar por considerar que cada parte dele tem sua importância no depoimento desta professora que se permitiu reinventar:

O trabalho corporal realizado por nós¹ nesses encontros, vêm mexendo muito com o meu interior, tem me feito refletir sobre as minhas ações, principalmente em relação a minha filha e meu marido. Eu achava que fosse bom na minha vida profissional e pouco na pessoal mas o efeito dos encontros foi oposto.

Não sei explicar mais tenho chegado em casa mais amorosa e com vontade de ficar perto dos dois.

Hoje em especial, no decorrer do trabalho fui pensando em tudo que hoje me deixa entediada em tudo que me fez ficar chateada, em tudo que tenho que fazer todos os dias, repetidas

vezes. Acho chato, é como se² eu tivesse o tempo todo querendo fugir e que aqui fosse o meu esconderijo. Tenho sentido muita desilusão de não, de me isolar e quando chego aqui consigo me desmendar de tudo e ficar feliz.

Hoje pude colocar a rainha, a vontade de fugir e gritar para fora, foi maravilhoso.

Tenho sentido muitos dores no corpo, mas não são provocadas por doenças mas pelo que venho sentindo. Hoje aliviei as dores nos costos e uma dor constante na perna esquerda. Melhorou. Ainda não passou mas melhorou. Mexer com o

meu corpo, tem transformado³ minha mente.

As "sensações" que senti hoje geram de alívio, gostei de colocar tudo para fora. Gostei de poder tocar na minha colega e ser tocada por ela.

Gostei de ter feito o que me deu vontade. Senti paz, e vontade de chorar.

Não quero me perder de novo.

Imagens 20, 21 e 22: registro de sala

Muitas coisas podem ser apontadas a partir desse registro. Em primeiro lugar, os impactos que a formação causou inclusive no convívio familiar desta professora: "tenho chegado em casa mais amorosa". Se trabalharmos com amor, ofertando espaços de amor, multiplicamos esse amor. Seja para nossos alunos, colegas ou membros da nossa família.

Em segundo lugar, uma sensação de tristeza que novamente aparece no relato das professoras. Em momentos diferentes, ela fala: "é como se eu tivesse o tempo todo querendo fugir" e "não quero me perder de novo". Algo deve estar acontecendo com

as nossas professoras e professores, algo deve estar “fora da ordem” para esse ar de tristeza acometer tanto os nossos educadores... A tristeza é o mal do século XXI, dizem alguns. Teria ela um impacto diferenciado na vida do professor? Assunto para outra pesquisa...

Em terceiro lugar, o papel que ela dá aos encontros. Como se eles fossem “seu esconderijo”, um espaço para “se desprender de tudo e ficar feliz” – duas afirmações que vão no mesmo sentido dos depoimentos anteriormente citados (escritos por outras pessoas, diga-se de passagem).

E, por último, destaco a seguinte frase: “Tenho sentido vontades inexplicáveis de voar”. Voar remete a sair de si, de onde está, da condição que se encontra. Para Skliar (2014), o educador deveria “viajar” e convidar a “viajar”:

Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar. Que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é um tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar... Um tempo de pausa no qual uns e outros saem para conhecer e desconhecer o que acontece com eles e com o mundo (SKLIAR, 2014, p. 28).

O professor precisa de tempo. De um tempo da escola, dos alunos, da sala de aula. Não porque estes sejam um incômodo, porque lhe atrapalha. Mas porque o professor não pode ser todo o tempo um professor. O professor também é pessoa, como dizem os depoimentos. Uma pessoa que pode ser mãe, filha, esposa, solteira. Uma pessoa que precisa ser, ela mesma, também trabalhada:

Ninguém pensa isso. Ninguém pensa em trabalhar as pessoas. Porque nós precisamos melhorar, promover mudanças em nós, de dentro pra fora, pra que a gente possa melhorar alguma coisa no contexto do outro, né? Como é que eu posso, por exemplo, dizer “ah, eu respeito a diversidade” e eu sou preconceituosa? Eu taxo a outra pessoa? Entendeu? Se eu não sei conviver com a diversidade sexual, de gênero, de condição de deficiência, de raça, de credo... como é isso? Entendeu? Como é que eu posso dizer “ah, a gente tem que construir um aluno cidadão...” Mas se eu não sou? A ideia de ficar sabida é essa, de ir me trabalhando. Inclusive porque eu sou mãe, o único legado que eu tenho pra dar a esse mundo é de que eles sejam melhores do que eu. Então assim, não tou preocupada em construir posses, tou preocupada com educação daquelas pessoas, pra que elas sejam melhores do que eu. A ideia da gente melhorar o mundo é só mesmo melhorar as pessoas. Porque a gente tá precisando né? De melhorar as pessoas, de melhorar o quadro político, de melhorar tudo (transcrição).

Este último relato é uma síntese de toda a proposta: Como é possível uma educação pela diversidade se nós mesmos fomos criados para não acolhê-la? Como é possível lutar pelo preconceito se nós não enfrentamos e problematizamos o nosso próprio? Como cuidar do outro se não cuidamos de nós mesmos?

“A ideia da gente melhorar o mundo é só mesmo melhorar as pessoas”, diz a professora. Eu acredito que podemos melhorar o mundo. Sou feita de utopias, de sonhos de palhaça. E, assim como a professora, acredito que só melhoramos o mundo se começamos por nós mesmos. Tal como o compartilhar da felicidade do conto de Rubem Alves:

A felicidade começa na solidão: uma taça que se deixa encher com a alegria que transborda do sol. Mas vem o tempo quando a taça se enche. Ela não mais pode conter aquilo que recebe. Deseja transbordar. [...] Chegou a hora de uma alegria maior: a de compartilhar com os homens a felicidade [...] Pois ser mestre é isto: ensinar a felicidade (ALVES, 2000, p. 12).

5.5. A alegria de ser quem é

isso de querer ser
exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além
(Paulo Leminski)

Para Paulo Freire (2009), a alegria é necessária à atividade educativa: “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza” (p. 142). Para o autor, a seriedade e a rigurosidade são perfeitamente conciliáveis com a alegria, assim como Jara e Mantovani (2015) afirmam que o humor é compatível com a docência. Pelo contrário:

“quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2009, p. 142).

Vimos no intertítulo anterior que “o mestre nasce da exuberância da felicidade” (ALVES, 2000, p. 13). É no desejo de ensinar a felicidade que surge a vocação de professor. Esse desejo, contudo e segundo o conto de Rubem Alves, só existe quando a felicidade está plena, quando estamos repletos de felicidade.

Este capítulo se encerra com o último dos mandamentos, que dialoga com todos os outros (o erro, o estado de jogo, o prazer de estar presente etc.) e que reúne em si de que trata uma proposta de pedagogia do palhaço para a diversidade: a alegria de ser quem é.

A alegria de ser quem é fala da felicidade plena à qual Rubem Alves se refere. Uma felicidade que não é superficial, vazia, apoiada em vãs noções do que nos faz feliz. Em um exercício de analogia, considero a felicidade de Rubem Alves, a felicidade que transborda o professor, a alegria de ser quem é. É a felicidade por ser quem somos que nos completa e nos faz querer dividi-la com o mundo.

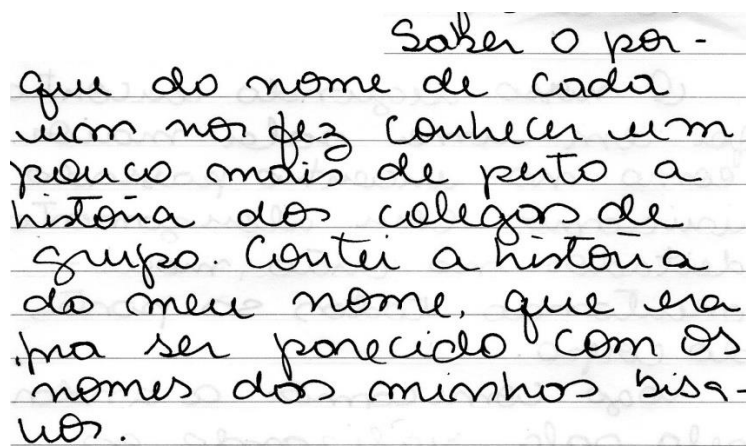
O palhaço é a expressão dessa alegria, do que a vida tem de mais sensível, humano. O palhaço, através do riso e da assunção da sua própria diversidade, “representa psicologicamente um conforto para você mesmo” (EISENBERG, 2008, p. 91) e contribui para estancar as dores do planeta.

O conceito da “alegria de ser quem é” tem seu ápice no penúltimo dia da formação, o dia do nariz vermelho que iremos relatar aqui. Contudo, ele começa a ser trabalhado desde o início, seja através do erro, do prazer de jogar ou de exercícios voltados para este mandamento.

O primeiro deles é o “Diga porque seu nome é extraordinário em 30 segundos”, que eu aprendi com a palhaça portuguesa Eva Ribeiro. A ideia é exatamente o que o título do jogo diz: cada participante tem 30 segundos exatos para contar a história do seu nome e por que ele é tão extraordinário.

O jogo funciona não apenas para que os participantes se conheçam, mas também para que cada um busque as memórias afetivas da escolha de seu próprio nome,

iniciando aí o processo de construção de autoestima que vem a se concretizar com o nariz de palhaço:



Saber o por-
que do nome de cada
um nos fez conhecer um
pouco mais de perto a
história dos colegas de
grupo. Conteí a história
do meu nome, que era
pra ser parecido com os
nomes dos pequenos bisco-
itos.

Imagem 23: diário de bordo

A “alegria de ser quem é” é um conceito construído do começo ao fim da formação, justamente porque ele não é simples de ser assimilado. No fundo, todos nós gostaríamos de nos sentir em liberdade com quem nós somos, mas não é fácil permitir que isso aconteça. Em algum ponto de nossas vidas, “a maioria de nós caímos na tentação de nos disfarçarmos com uma máscara mais apresentável ou mais aceitável, e negamos alguns aspectos de nossa personalidade” (DREAM, 2013, p. 55 – tradução livre¹).

Criamos representações sociais nossas, identidades que assumimos para tentar se adequar aos padrões vigentes (GOFFMAN, 2013). Tornamo-nos fechados para o outro, o que é estranho, diferente.

Qualquer perspectiva de mudança de nossa percepção das coisas e de nós mesmos se torna uma ameaça à personalidade a que estamos apegados e condenados a defender tão árdua e cegamente. Em outras palavras, as pessoas temem o poder de mudar sua autoimagem e expandir a consciência da vida. Por isso há muita força criativa no palhaço quando desenvolve a visão do desapego da sua personalidade. [...] A inconsistência, os furos, as falhas em sustentar e apresentar uma imagem de personalidade estável e coerente demais é que é interessante (REIS, 2013, p. 86).

¹ la mayoría de nosotros caemos en la tentación de disfrazarnos con una máscara más presentable o más aceptable, y negamos ciertos aspectos de nuestra personalidad.

Um dos exercícios presentes na maioria dos processos teatrais (pelo menos aos que eu tive acesso) de iniciação na arte do palhaço é o de apontar as características do outro. É um momento de desconforto, em que você se vê completamente exposto ao olhar do outro, que pode apontar e falar sobre suas características mais peculiares.

A primeira vez em que eu vivenciei essa atividade foi um momento de grande sofrimento. A pessoa que era “vista” ficava de frente para o grupo, que a olhava numa formação de “paredão”. Até hoje lembro de algumas coisas que foram ditas sobre mim.

A ideia do jogo era se conhecer, se expor e causar desconforto. É no desconforto que muitas das pedagogias de palhaço se fazem para derrubar as máscaras sociais que carregamos. É uma estratégia que sim, funciona. Comigo funcionou, com muitos funcionaram. Mas não é a que eu procuro. Eu sou adepta de uma “pedagogia do prazer”, como afirmei anteriormente.

Para Wuolff, o verdadeiro desprendimento das máscaras sociais da pessoa é não ter vergonha de mostrar suas fragilidades, suas fraquezas, vulnerabilidades. Por isso, a ideia de se permitir ser visto e comentado ainda carece muito ao meu trabalho. Por isso, traga uma versão minha desse exercício, que considero mais calorosa e acolhedora.

Em vez de paredão, o grupo está disposto numa roda pequena e apertada, em pé. A pessoa a ser “vista” fica no meio da roda, às vezes mudando de posição para que todos possam ver todos os detalhes do seu corpo. A roda é pequena mesmo, propositalmente, para que a pessoa se sinta acolhida e segura – ali é um espaço de confiança.

A orientação para quem está no meio é ouvir, respirar, respirar e respirar. Não faça comentários, não faça caretas; ouça e respire. Quem está na roda deve falar sempre que desejar sobre o corpo da pessoa, mas os comentários devem ser diretos, objetivos (sem enrolações) e nunca, nunca com juízo de valor. Isso faz toda a diferença, porque é no juízo de valor que a gente magoa o próximo e acaba se

escondendo por trás de nossas próprias máscaras: o que eu digo que é feio fala mais sobre mim do que sobre a coisa “feia”.

A proposta é que seja sim, um espaço fora do nosso lugar de conforto, mas que seja rodeado de amor e de generosidade. Essas são as palavras de ordem: falar com amor e escutar com generosidade:

Um dia difícil para mim, identificar, apontar e explicitar os “defeitos” dos outros, e com os meus defeitos, na verdade são características marcantes de cada um, nesse exercício podemos perceber que temos alguns “defeitos” que as outras pessoas nem percebem, ou que acham um charme aquela determinada característica. O que mais me marcou foi o amor colocado nesses momentos difíceis de ouvir suas características marcantes (diário de bordo).

Ainda que tenhamos tomado todo esse cuidado, algumas pessoas ficaram extremamente nervosas com a ideia de ir ao centro da roda. Uma estava com as mãos geladas e tremendo. A outra chorava desde antes, pensando na possibilidade de ir ao meio: “Era minha máscara social que agora se revelava. E essa era a tomada de consciência que se traduzia naquele choro primitivo” (LIBAR, 2008, p. 113).

Esta eu tive que segurar as mãos e dizer “estou aqui com você, confia na gente que a gente cuida de você” (eu, por sinal, também fico no centro toda vez que faço esse exercício e assim como os alunos passo pela experiência de ser olhada e comentada). Mas as duas fizeram e ficaram até o final e as duas foram aos poucos aliviando-se enquanto escutavam as palavras amor das colegas: eram palavras sobre a pessoa, um presente para a pessoa, palavras de amor.

Outro exercício que é um grande ato de doação de amor e de construção da “alegria de ser quem é” é o dos aplausos. Experimentei esta atividade com Pepe Nuñez e com Angela de Castro, com algumas pequenas variações entre eles. Em todo processo que eu desenvolvo que envolva o ensino de palhaço, de modo um pouco mais aprofundado, com um pouquinho mais de tempo, eu faço esse exercício e ele é sempre um momento especial.

Uma pessoa sai da sala e aguarda pela autorização para voltar. O grupo que fica está sentado como se fosse uma plateia, em duas ou três fileiras, todos juntos para concentrar energia. A pessoa que está fora é orientada por mim a entrar de forma o mais neutra possível, sem fazer nada, sem falar nada. Ela não precisa: irá receber uma grande manifestação de amor e carinho do grupo, mas essa manifestação é “apenas” por ela ser quem ela é. Não precisa fazer nada para tentar ser amada. Só ser quem é.

Quando a pessoa entra, para em um ponto combinado, olha para a plateia e abre os braços. É importante manter os braços abertos para abrir o peito e o coração para o que vem a seguir. Assim que ela abre os braços o grupo aplaude incansavelmente. Aplauda, grita, comemora, lhe solta palavras de carinho. “Você é linda! Maravilhosa! Você merece! Nós te amamos!” são algumas das possibilidades.

Segue três depoimentos sobre o exercício:

Nesse dia foi um misto de sensações o dia das palmas, enquanto plateia a tive o sentimento de euforia, diversão e o amor para acalantar a pessoa ali exposta para receber esse carinho. Já no momento de entrar na sala e ser a pessoa aplaudida as sensações mudam, o medo, a ansiedade, a surpresa, vai se transformando em emoções que são expressadas através do sorriso, no arrepio da pele, nos olhos com lágrimas, momento inesquecível (diário de bordo).

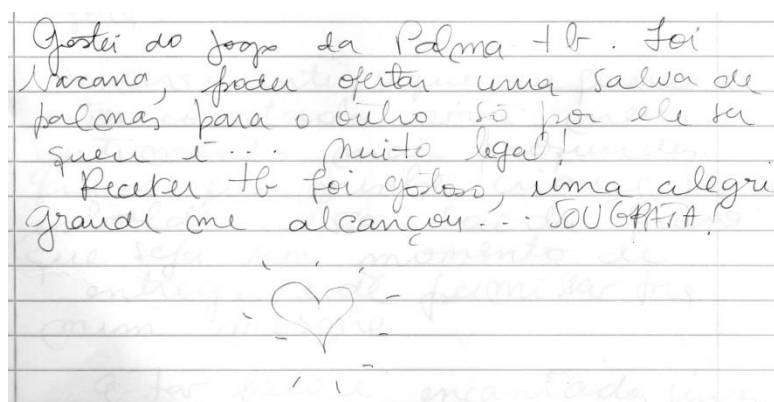
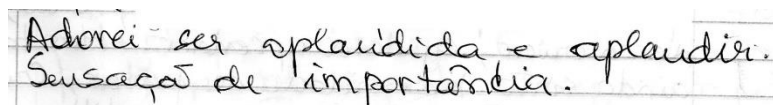


Imagem 24: diário de bordo



Adorei ser aplaudida e aplaudir.
Sensação de importância.

Imagem 25: diário de bordo

“Sensação de importância”, disse a última. Certa vez, ao fazer esse exercício com uma turma composta por usuários de saúde mental, um dos participantes disse “Hoje pela primeira vez eu me senti alguém”. Que depoimento poderoso... Eu nunca vou me esquecer daquelas palavras, assim como nunca me esquecerei da minha própria reação ao vivenciar os aplausos: cair em lágrimas incontroláveis. De fato, os aplausos propiciam um espaço de acolhimento sem igual: “Aqui ninguém te repreende. Pelo contrário, te aplaudem” (FELLINI, 1986, p. 108).

Há um outro exercício também que vai no mesmo sentido, mas de modo diferente. É o exercício dos elogios, que aprendi com Amaia Primo. O grupo coloca-se em duas fileiras, uma de frente para a outra, com um espaço de cerca de um metro entre elas, formando um corredor. Cada aluno passa devagar pelo corredor, olhando para quem atravessa. Quem está nas fileiras fala, ao passo que o colega te olha, elogios. Elogios! É tão difícil elogiar hoje em dia...

Vivemos numa sociedade onde as pessoas não elogiam com facilidade. Vivemos um mundo onde é muito mais fácil cobrar do que reconhecer o valor do próximo. Somos de certa forma obrigados a reconhecer e assumir nossos pontos fracos, mas não nos é dada a permissão de tratar da mesma forma nossas qualidades (LIBAR, 2008, p. 115).

Nesse exercício são permitidos todos os tipos de elogios, desde que sejam sinceros. Dos mais subjetivos aos mais concretos, dos mais sutis aos mais abobalhados. Vamos elogiar e transbordar amor por todos os lados.

Chegamos então aonde tudo se organiza, após tanta desorganização interna: o nariz vermelho. Para uma das professoras, “o nariz é como uma varinha mágica que diz assim “Agora você pode!” (transcrição). O nariz é uma máscara libertadora:

Quando você colocar o nariz vermelho descobrirá que tem licença para ser mais livre. Livre para se aproximar mais das pessoas, para não aceitar os limites de forma automática, para não interpretar os fatos à primeira vista, para não se limitar em saber de segunda mão, para não renunciar a suas próprias crenças, para não aceitar um “não” como resposta, para não decidir de antemão como vai se sentir (DREAM, 2013, p. 91 – tradução livre¹).

Não descreverei aqui em detalhes o nosso processo para colocação em nariz, porque ele é muito pessoal para quem conduz e para o processo e dinâmica que são estabelecidos com o grupo. Afirmando, contudo e com toda certeza, de que “O nascimento de um palhaço é de tirar o fôlego tal qual o nascimento de um bebê” (SIMON, 2012, p. 7 – tradução livre²).

Para contextualizar os depoimentos das professoras, compartilho que, após um longo processo de trabalho de corpo e preparo para o recebimento do nariz vermelho, temos um momento que Lecoq (2010) chama de a “grande besteirada”: se fantasiar como numa noite de festa, trazer acessórios, roupas; brincar numa dimensão de liberdade total. Para essa festa acontecer é necessário que quem se propõe a receber a máscara do palhaço se libere de suas máscaras sociais – daí todo o processo do começo até este ponto da formação, entre elas, as roupas.

Foi avisado às participantes no encontro anterior que nesse dia, tão aguardado por elas, deveriam ir todas com roupas de baixo confortáveis porque em determinado ponto do trabalho iríamos (eu inclusa) tirar nossas primeiras camadas de roupa para nos despir da energia de fora, da rua, e deixar entrar a energia nova do palhaço.

Se me perguntassem no começo da formação se eu faria algo do tipo eu diria que não. Contudo, devido ao vínculo que foi criado entre todas, ao grau de confiança e de entrega, e ao fato de que estávamos em um grupo só de mulheres, resolvi experimentar.

¹ Quanto de pongas la nariz roja descubrirás que tienes licencia para ser más libre. Libre de acercarte más a las personas, de no aceptar los límites de forma automática, de no interpretar los hechos a simple e vista, de no limitarse a saber de segunda mano, de no renunciar a tus propias creencias, de no aceptar un “no” como respuesta, de no decidir de antemano como te vas a sentir.

² “The emergency of a clown is as breathtaking as that of a new-born baby”

Fiquei na dúvida se todas seguiriam com essa proposta e foi conduzindo o trabalho de corpo até o ponto de orientar que, quem quisesse, poderia começar a se despir. Não toquei em ninguém e não falei mais de uma vez. Não insisti, apenas expliquei o porquê daquele gesto. Todas, sem exceção, se desnudaram literal e simbolicamente para receber a nova camada que viria, suas palhaças.

A questão do despir foi tão forte para elas que apareceu em mais de um relato:

O dia de hoje eu considero revelador. É... Nós... Essa coisa do se despir... Porque na sociedade nós somos pessoas educadas para nos escondermos. Principalmente trabalhando numa lógica de que existe um padrão físico, estético, visual, de beleza... e que inclusive a gente termina reproduzindo isso no nosso trabalho. Principalmente quando a gente trabalha com a diversidade, a gente tem que ter cuidado com isso, com esse ser que é diverso, que é diferente – porque nós também somos (transcrição).

Eu aqui fiz coisas que eu pensava que não faria. Por exemplo, eu me despir hoje. Pra mim, até trocar de roupa com minha filha é de porta fechada. Eu não vejo minha filha trocar de roupa e ela não me vê trocar de roupa. Não sou aquela mãe despojada, que a filha troca a roupa na frente. Não, na minha casa não é assim. Eu aprendi isso com minha mãe. Eu nunca vi minha mãe de calcinha e sutiã. Como eu consegui levar isso pra reação com minha filha, eu não sei. Eu sei que a relação é assim. E aí de repente eu tenho que ficar de calcinha e sutiã na frente... me despir na frente de vocês... e dançar, e pular! [risos] Foi muito diferente! Mas não foi doloroso! O melhor foi isso. Não foi doloroso! Quando Laili falou eu pensei “não vou conseguir, não vou conseguir”. De repente tá eu aqui! [risos] Toda dada! [risos] Eu fiz “Meu Deus, que loucura!” Eu fui pensando, eu fui vestindo a roupa e pensando “Eu consegui ficar de calcinha e sutiã aqui no meio das colegas...” Loucura (transcrição).

E far pelo e encantado vive esse dimensão. foi um presente estas entre mulheres da ucaudo de sutia e real e inle nu-me sola...

Imagem 26: diário de bordo

Deixar sair seu palhaço é um processo que não deixa ninguém indiferente. Ao contrário, pode provocar mudanças profundas na maneira como encaramos certos aspectos da vida. É pessoalmente transformador abrir os olhos, os sentidos e o coração para nós mesmos, para rir de nós mesmos. Faz despertar nosso lado lúdico que fomos impedidos de desenvolver, nossa alegria, nosso prazer, nosso desejo de compartilhar com o outro e nosso amor pelas pessoas (DREAM 2013).

talvez não sei de tudo que
 foi todo por esse vivência,
 mas sem dúvida, mas será
 uma experiência esquecida
 tão cedo, ou nunca.
 Que a bobagem nos guie!

Imagem 27: diário de bordo

Que a bobagem nos guie para a assunção de nossas diferenças, que a palhaça ou o palhaço nos ilumine para os caminhos de celebração da diversidade, do rir de si, do amor o próximo, de ter alegria de ser quem é. Alegria esta, um “palhaço no coração da gente”, como diz a criança...

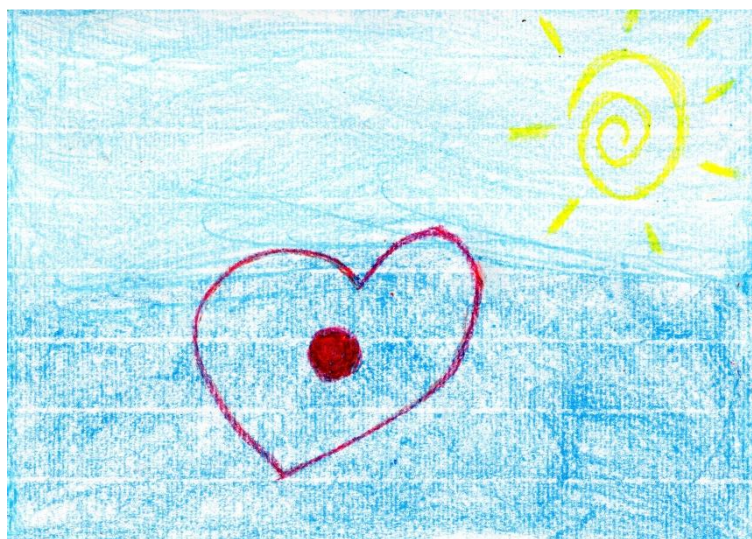


Imagem 29: diário de bordo

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos nossos medos
nascem as nossas coragens,
e em nossas dúvidas,
vivem as nossas certezas.
Os sonhos anunciam
outra realidade possível,
e os delírios outra razão.
Nos descaminhos
esperam-nos surpresas,
porque é preciso perder-se
para voltar a encontrar-se.
(Eduardo Galeano)

A sociedade capitalista produziu um sistema de educação que atende aos interesses do mercado: é hegemônica, discriminatória, normalizadora e excludente das diferenças. Ainda que os paradigmas da inclusão tenham avançado significativamente nas últimas décadas, sendo que no Brasil hoje temos uma legislação avançada nesse sentido, não muda o fato de que a escola, seja ela com um projeto político-pedagógico inclusivo ou não, é sim discriminatória.

Assim como Freire (2009), acredito que:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (p. 60-61).

No entanto, de nada adianta tratar o preconceito, a patologização e a exclusão do aluno com deficiência enquanto um problema somente estrutural se não nos atentarmos para as barreiras atitudinais que impedem que este aluno, no dia-a-dia da sala de aula, seja verdadeiramente incluído. E o medo e a forma como vejo meu aluno com deficiência tem menos a ver com minha relação com meu aluno do que com minha relação comigo mesmo.

Nesse sentido, defendo que a formação de professores para a diversidade não pode ignorar que estes, os professores, são sujeitos integrais, com demandas de ordem tanto profissional e metodológica, como social e pessoal. Sendo assim, faz-se

necessária uma formação que se preocupe (também), com a pessoa do professor, com “produzir a pessoa”, como diz Antonio Nóvoa.

Esta pesquisa conclui que a pedagogia do palhaço em um processo de formação para a diversidade pode ser uma ferramenta eficaz para trabalhar a dimensão do professor. Para chegar a esta afirmação, a investigação desenvolveu-se através de uma pesquisa-ação, cuja intervenção foi uma formação de professores de educação inclusiva, realizada entre setembro e dezembro de 2016 na cidade de Salvador, Bahia.

Alguns obstáculos tiveram que ser superados no percurso da pesquisa.

O principal deles foi a necessidade de mudança de campo, que inicialmente seria um colégio estadual de Salvador, principalmente devido a um semestre letivo atípico com muitas greves e paralisações.

Outro foi, uma vez firmada a oferta da formação e selecionados os participantes, a dificuldade de disponibilidade dos professores interessados, o que foi um dos motivos para a evasão de quase metade do grupo (os outros motivos estipulados por mim foram descritos nesta pesquisa).

Observei com esta pesquisa algumas questões a respeito da constituição pessoal do professor. Destaco três delas, que tem a ver entre si:

A primeira é que, embora a maioria não se disponha a inicialmente trabalhar sua dimensão pessoal em um processo prático como foi o proposto, todas as que o fizeram relataram a importância e a necessidade de terem feito.

A segunda é que foram comuns os discursos de tristeza e mal-estar por parte das professoras, demonstrando uma grande carência por cuidado. “Cuidado” foi uma palavra que não foi levantada por mim, foi trazida pelas participantes e repetida várias vezes durante o processo.

A terceira é a atribuição do trabalho a um processo de resultados terapêuticos.

Todas essas questões me levam a concluir de que, talvez, a crise de identidade dos professores e professoras da educação inclusiva extrapole o âmbito profissional e atinja um sofrimento pessoal emocional que implica diretamente em sua vida particular, familiar e, naturalmente, o desempenho de sua função.

Uma mostra disso é a necessidade das professoras, a todo momento que lhes foi oportuno, falar de suas dores, seus conflitos internos. Nos encontros escutamos sobre a rotina das professoras com seus alunos, em casa, com a mãe, o marido, os filhos. Éramos desconhecidas até certo ponto, porém nos conhecemos muito bem, nos permitimos nos conectar:

Como professores devemos investigar os caminhos que conectam. Os seres humanos estão desconectados, primeiro de eles mesmos, de sua alma, dos demais. Nós professores devemos ajudar a conectar nosso corpo, coração e mente. Devemos colocar em contato uns com os outros. Devemos ensinar que existe um espaço comum para ser compartilhado (JARA; MANTOVANI, 2015, p. 239 – tradução livre¹).

Um elemento facilitar para a conexão estabelecida foi o fato de que estávamos somente entre mulheres. Entre mulheres, ainda que com histórias de vida muito distintas entre si, as participantes sentiam que havia um espaço de escuta, empatia e solidariedade. Na sociedade patriarcal, machista e sexista, a professora carrega além de toda a carga emocional da sua profissão, a carga de ser mulher no Brasil. Se ser professor no nosso país não é fácil, ser professora é menos ainda.

Precisamos problematizar a formação do professor de modo a estimular processos formativos que não ignorem as condicionantes políticas, históricas e culturais que estão ligadas a formação do professor – formação esta que se dá desde a sua infância, enquanto aluno. É problematizando que, cientes de nossos inacabamentos e dos inacabamentos do mundo, podemos mudar o mundo.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos

¹ Como pedagogos debemos investigar y enseñar los caminos que conectan. Los seres humanos están desconectados, primero de ellos mismos, de su alma, de los demás. Los pedagogos debemos ayudar a conectar nuestro cuerpo, corazón y mente. Debemos poner en contacto a unos con otros. Debemos enseñar que existe un espacio común para compartir.

geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2009, p. 54).

Acredito na superação dos obstáculos, nas utopias, nos sonhos. Acredito em uma educação para todos e todas, que respeite suas diferenças e celebre a diversidade humana. Acredito em formar professores que não escondam seus medos, que vejam beleza nas fragilidades, que sejam acolhedores, que toquem e se permitam ser tocados, que estejam disponíveis à vida:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 2009, p. 134).

O palhaço pode ser um grande mestre para ensinar a lidar com as diferenças de modo leve e bem humorado.

O palhaço em um processo de formação de professores pode oportunizar aos mesmos um momento para olhar para si e cuidar das demandas mais pessoais, ora antes negligenciadas. Pode provocar o estado de jogo e o espírito da brincadeira, resgatando o prazer de ser próprio da criança que todos fomos. Pode ressignificar o erro, entendendo-o como atributo do ser humano como ele é: inacabado, imperfeito, vulnerável – e por isso sempre possibilitado para ir além. Pode oferecer espaços de afeto, amor e carinho, que todos precisamos. Pode fomentar no professor ou professora a autoestima, a felicidade genuína, a alegria de ser quem é.

Para que na alegria de ser quem é nós nos transbordemos e espalhamos alegria diversidade afora.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Rubem Alves: a educação como um ato de amor à vida. Entrevista por Viviane Mosé. In: MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. (p. 89-122)

AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. (p. 11-29)

AMSDEN, Lucy Catherine. **Philippe Gaulier's contribution to clown theatre: traces and manifestations**. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) - Department of Drama and Theatre Arts, College of Arts and Law. Birmingham: The University of Birmingham, 2011. Disponível em: <<http://theses.bham.ac.uk/1718/1/Amsden11MPhil.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC, 1987.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARROSO, José. Entrevista com. In: **Boca larga**: caderno dos Doutores da Alegria. São Paulo: Doutores da Alegria, n 03, p. 149-160, nov. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

BEYER, Hugo Otto. Educação especial e inclusão: um olhar sobre a história e os paradigmas. In: **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOLOGNESI, Mario. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.

BOSQUE, Andrés del. El payaso en la academia. **Revista Anjos do Picadeiro 9**: do Encontro Internacional de Palhaços, Rio de Janeiro, Teatro de Anônimo, 2010. (p. 139-149)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério do Estado da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF, 16 dez. 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.276**. Brasília, DF, 06 dez. 1999

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília, DF, mai. 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2007a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2007**: resumo técnico. Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **BPC na Escola**: documento orientador. Brasília, DF, 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, DF, 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**. Brasília, DF, 25 jun. 2014b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014c.

BURNIER, Luis Otavio. O clown. In: **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas: Unicamp, 2001. (p. 205-221).

CARMONA, Daniela. Um corpo bufo. In: BARBOSA, Zé Adão; CARMONA, Daniela. **Teatro**: atuando, dirigindo, ensinando. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004. (p. 51-56)

CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem**. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

CASTRO, Angela de. **Entrevista com Angela de Castro**. Entrevistadora: Laili Flórez. Rio de Janeiro, 2010a. (Transcrição da entrevista gravada em dez. 2010, em formato .mp3)

_____. **Notas de Aula**. Instituto do Ator. Rio de Janeiro, 2010b. (Oficina “A Arte da Bobagem”, Anjos do Picadeiro 9).

CHAGAS, Walmir. Entrevista com. In: **Boca larga**: Caderno dos Doutores da Alegria. São Paulo: Doutores da Alegria, n 03, p. 87-104, nov. 2007.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2009. (E-book para Kindle)

DREAM, Caroline. **El payaso que hay en ti: sé payaso, sé tú mismo.** Barcelona: Colección Clownplanet, 2013.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 119-138)

ÉCOLE PHILIPPE GAULIER. **École Philippe Gaulier.** Disponível em: <<http://www.ecolephilippegaulier.com>> Acesso em 27 jul. 2017.

EISENBERG, Avner. Entrevista Avner Eisenberg. Por Márcio Ballas. **Revista Anjos do Picadeiro 7**: Encontro Internacional de Palhaços, Rio de Janeiro, Teatro de Anônimo, 2008. (p. 85-93)

ENCONTRO INTERNACIONAL DE PALHAÇOS, I, 2001. João Pessoa. Anais... João Pessoa, 2001. (Produzido e dirigido pelo Palhaço Xuxu, Luiz Carlos Vasconcelos).

FÉDIDA, Pierre. A negação da deficiência. In: NETO, Maria I. D. (Org.). **A negação da deficiência**: a instituição da diversidade. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

FELLINI, Federico. **Fellini por Fellini**: vida, obra e paixões do grande cineasta, contadas por ele mesmo. Porto Alegre: L&PM, 1986. 3ª edição.

FERRE, Nuria P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 195-214)

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas, Editora Unicamp, 2001. CD-ROM.

_____. **As setas longas do palhaço**. Revista Sala Preta, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 6, 2006.

FERREIRA, Maria Cristina. **O corpo como materialidade discursiva**. REDISCO – Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo, Universidade Estadual do Sudoeste Baiano, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p. 77-82, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/1996/1723>>. Acesso em 02 dez. 2017.

FLÓREZ, Laili. **Pedagogia da bobagem**: uma oficina de palhaço para adultos com deficiência intelectual. Curitiba: Prismas, 2016.

FO, Dario. **Manual Mínimo do Ator**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2004.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GARDI, Hutter. **Palhaça mais famosa do mundo chega ao Brasil com novo espetáculo**. Redação Deutsche Well Brasil. 09 jun. 2014. Entrevista por Carlos Albuquerque. Disponível em: <<http://www.dw.de/palha%C3%A7a-mais-famosa-do-mundo-chega-ao-brasil-com-novo-espet%C3%A1culo/a-4933231>> Acesso em: 24 ago. 2017.

GAZEAU, A. **Historia de los bufones**. Madrid: Miraguano Ediciones, 1995.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario L.. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ano 10, nº 1. Piracicaba: Editora UNIMEP, junho de 2003. (P. 134-141)

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1988. Brasília, DF, 06 dez. 1999

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, Maria Angélica. Oficinas nos Anjos: reflexões. **Revista Anjos do Picadeiro 6**: do Encontro Internacional de Palhaços, Rio de Janeiro, Teatro de Anônimo, 2007. (p. 51-55)

GONZÁLEZ, José A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAY, Ann. **Research practice for Cultural Studies**: ethnographic methods and lived cultures. Londres: SAGE Publications, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

_____. **La cultura y el poder**: conversaciones sobre los cultural studies. Stuart Hall e Miguel Mellino. Buenos Aires: Amorrortu, 2011b.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**: tradução do "Prefácio de Cromwell". Tradução e notas de Celia Berretini. São Paulo: Perspectiva, 1988.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. Claves para una nueva formación del profesorado. **Investigacion em la Escuela**, Barcelona, n. 43, p. 57-66, 2001. Acesso em: 14 set. 2015. Disponível em: <http://investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43_6.pdf>.

_____. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. **Educar**, Barcelona, v. 30, p. 15-25, jul. 2002. Acesso em: 14 set. 2015. Disponível em: <<http://educar.uab.cat/article/view/311/286>>.

JARA, Jesús. **El clown**: um navegante de las emociones. Sevilla: PROEXDRA, 2004.

_____. **Los juegos teatrales del clown**: navegante de las emociones. 1ª reimpressão. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2011.

_____; MANTOVANI, Alfredo. **El actor creativo la atriz creativa**: manual para conseguirlo. Bilbao: Artezblai, 2015.

JONAS e o circo sem Lona. Direção: Paula Gomes. Salvador: Vitrine Filmes, 2015. 83min, color.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. 4ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (p. 07-132)

KASPER, Katia Maria. **Experimentações clownescas**: o palhaço e a criação de possibilidades de vida. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. In: São Paulo: Pioneira, 1998.

LA STRADA. Direção: Federico Fellini. Roma: 1954. 108min, p&b.

LAMBERT, Dr. Eduardo. **A terapia do riso**. São Paulo: Pensamento, 1999.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEITE, Antônio. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Antônio (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: SENAC São Paulo, 2010.

LIBAR, Márcio. **A nobre arte do palhaço**. Rio de Janeiro: Márcio Lima Barbosa, 2008.

_____. Eu maior: entrevista com Márcio Libar. Trechos da entrevista com Márcio Libar para o documentário “Eu maior”. Direção: Fernando Schultz; Paulo Schultz. Postado em 31 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=13-6Bqfriak>> Acesso em: 08 set. 2016.

MAGALHÃES, Ésio. Palhaço e poder. **Revista Anjos do Picadeiro 5**: do Encontro Internacional de Palhaços, Rio de Janeiro, Teatro de Anônimo, 2006 (p. 39-40)

MASETTI, Morgana. **Soluções de palhaço**: transformações na realidade hospitalar. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELERO, Miguel. La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. In: COMPAÑE, Antonio (org). **Educar para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza/Espanha: Mira Editores, 2001.

MENDES, Enicéia. A formação de professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia R. M. et. al. (Org.). **Professores e educação especial**:

formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CVD/FACITEC, 2011. Vol. 2. (p. 131-146)

MILET, Maria Eugênia; DOURADO, Paulo. **Manual de Criatividades**. Salvador: EGBA, 1998.

MINHA avó era palhaço. Direção: Mariana Gabriel e Ana Minehira. São Paulo: 2016. 52min, color.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN., 2008.

NOGUEIRA, Ana Lúcia H. O trabalho docente nos múltiplos sentidos da diversidade. In: KASSAR, Mônica. **Diálogos com a diversidade**: desafios da formação de educadores da contemporaneidade. Campinas: Mercado das Letras, 2010. (p. 55-75)

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (P. 13-33) Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>> Acesso em 12 jul. 2015.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Entrevista. Centro de Referência Educacional Mário Covas, Secretaria do Estado da Educação, Governo do Estado de São Paulo, julho 2003. Acesso em: 09 set 2015. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=012>

O PALHAÇO. Direção: Selton Mello. Produção: Vania Catani; Bananeira Filmes. Roteiro: Selton Mello; Marcelo Vindicato. Elenco: Selton Mello; Paulo José; Larissa

Manoela; Tonico Pereira; Giselle Mota; Fabiana Karla. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2011. 90min., cor.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Ponderes, 2009.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 (p. 7-16).

OS PALHAÇOS. Direção: Federico Fellini. Alemanha/França/Itália: Mais Filmes, 1970. 1 DVD (92 min), color.

PALACIO, J. R. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PICKERING, Michael. Introduction. In: PICKERING, Michael (Org.) **Research Methods for Cultural Studies**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2008.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (p. 79-90)

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Revista Educar, n. 33. Curitiba: Editora UFPR, 2009. (P. 143-156)

POSSOLO, Hugo. **Palhaço-bomba**: crônicas e artigos de Hugo Possolo. São Paulo: Parlapatões, 2009.

PUCETTI, Ricardo. Corpo-palhaço. In: FERRACINI, Renato (Org.). **Corpos em fuga, corpos em arte**. São Paulo: Fapesp, 2006. (p. 131-166)

REIS, Demian. **Caçadores de risos**: o maravilhoso mundo da palhaçaria. Salvador: EDUFBA, 2013.

REHM, Alyne. **Corpos possíveis**: corpo, dança e Análise do Discurso. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROJAS, Marta. **Avaliação do conceito da pessoa deficiente mental adulta mediante depoimentos de profissionais atuantes na região de Campinas-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000101189&fd=y>> Acesso em: 08 fev. 2010.

SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAUKKO, Paula. **Doing research in Cultural Studies**: an introduction to classical and new methodological approaches. Londres: SAGE Publications, 2003.

SANTOS, La; LAZZARI, Fabiana. No me toque las narices: Socorro! Não às pedagogias opressoras com nariz vermelho! **Revista Anjos do Picadeiro 8**: do Encontro Internacional de Palhaços, Rio de Janeiro, Teatro de Anônimo, 2009 (p. 41-45)

SILVA, Divino José da. Educação, preconceito e formação de professores. In: SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata Maria C. (Org.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (p. 125-141)

SILVA, Erminia. **Circo-teatro**: Benjamim de Oliveira e a teatralidade circense no Brasil. São Paulo: Altana, 2007.

_____; ABREU, Luís Alberto. **Respeitável público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SIMON, Eli. **The art of clowning**: more paths to your inner clown. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

SKLIAR, Carlos. Introdução. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2013. (p. 17-5)

_____. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TAILLE, Yves de La. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, Julio G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. (p. 25-44)

TOWSEN, John H. **Clowns**. New York: Hawthorn Books Inc, 1976.

VILLA GÓIS, Marcus; LACERDA, Tauanne G. **A presença da poética clown em La Strada**. Revista Arte da Cena, Goiânia, Universidade Federal de Goiás, v. 2, n. 3, jul.-dez. 2016.

WUO, Ana Elvira. **Clown, processo criativo**: rito de iniciação e passagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **O clown visitador:** comicidade, arte e lazer para crianças hospitalizadas. Uberlândia: EDUFU, 2011.