

Sobre infames – educadores e palhaços

Rafael Limongelli¹
Alexandre Filordi de Carvalho²

Resumo:

Esse escrito se propõe percorrer traços, vestígios, resquícios do pensamento publicado por Tótorá, Carvalho e Deleuze sobre as possíveis torções na educação e suas aproximações com uma prática patética-poética da palhaçaria (KASPER, OLENDZKI, SILVEIRA). Escavando possibilidades de um patético-educador ou educador-infame, contamos adentrar sobre os não-lugares possíveis presentes em uma experiência educativa, produzindo bolsões para a afirmação da criação e da inventividade.

Palavras-chave: palhaços (clown), filosofia da diferença, educação, experimentos em educação.

About infamous - educators and clowns

Abstract:

This paper aims to examine features, traces and remnants of thoughts published by Tótorá, Carvalho and Deleuze about the possible torsions embedded in education and its approach in relation to *clowning pathetic-poetic practice* (Kasper, Olendzki, Silveira). Delving into the possibilities emerged from a *pathetic-educator* or an *infamous-educator*, we intend to posit reflections about the possible existence of *non-places* within an educational experience, producing territories to the affirmation of creation and inventiveness.

Key-words: clown; philosophy of difference; education; experimental education.

¹ Técnico em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes e Ciências (2008), Cientista Social pela Pontifícia Universidade Católica de SP (2014) e Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (2015). Autor do livro *Cretino* (Editora Patuá, 2013).

² Doutor em Filosofia e Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e de seu Departamento de Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

PRELÚDIO

Tenho que constatar que estou no meu país e, apesar de todos os meus esforços, não compreendo uma única palavra da língua falada aqui.

Kafka

É no meio que há o devir, o movimento, a velocidade, o turbilhão. O meio não é uma média, e sim, ao contrário, um excesso.

Deleuze

Ainda suspirava o gélido frêmito da madrugada nos ossos das mulheres e dos homens quando as primeiras ferramentas se preparavam para a operação. As marretas e as estacas escavavam o chão. Pessoas, carregadas de cordas e de metais, pisoteavam apressadas o orvalho ainda deposto sob a grama rala e o barro meio molhado. No espesso breu da praça dessa cidade qualquer, circunscrita sob a jurisprudência de um estado soberano qualquer, pululavam faíscas no embate do corpo-marreta e as estacas-chão. A lona do circo ia se esparramando – feito raiz de árvore, perfurando, penetrando, rompendo a superfície até então lisa. Estria-a, alargando-se.

Entre essas e esses está um palhaço. No canto do seu rosto nu repousa a marca antiga da corda rompida e estalada na face. Carrega cordas. Esticam a lona, juntos, um trapezista, um palhaço e uma recepcionista. O sol despeja seu calor e já-já está erguida. Um acontecimento-monumento desvelado à surdina do tempo. O palhaço limpa-se. O sopão de fígado, tripas, repolho, cenoura e outras milongas penteia um cheiro pelo ar quente da tarde. Come-se. A bilheteria acende suas luzes e um palhaço as do trailer em que vive junto a mais outras pessoas. Olha-se no pequeno espelho em sua mão: pinta-se.

APROXIMAÇÕES

Escavar, amputar a superfície do que se apresenta como totalidade: o chão, o céu, a educação, o palhaço. Gilles Deleuze apresenta por entre as linhas do escrito *Um manifesto do menos* uma operação: “Por operação deve-se entender o movimento da subtração, da amputação, mas já recoberto por um outro movimento, que faz nascer e proliferar algo de inesperado (...)” (DELEUZE, 2010, p. 29). Essa operação, quando pensamos na prática educacional, sobretudo naquela que se pretende desinstitucionalizada

(CARVALHO, 2014b), propõe torção, deformação, fricção do que se pretende, ou seja, provoca a emersão de inesperados, acontecimentos, invenções. São essas as linhas de fuga possíveis em variação contínua que podem emergir em uma função-educador, em uma patética-poética, em uma perspectiva educadora infame.

Esse escrito se propõe percorrer traços, vestígios, resquícios do pensamento publicado por Tótorá, Carvalho e Deleuze sobre as possíveis torções na educação e suas aproximações com uma prática patética-poética da palhaçaria (KASPER, OLENDZKI, SILVEIRA). O procedimento de reinventar a si mesmo, com forma de resistir, operacionalizado em Foucault e Deleuze, é agenciador de reflexões, interrogações, percepções sobre e em como somos levados a servir como sujeitos, na posição do palhaço e do educador. Escavando a possibilidade desse patético-educador ou educador-infame, contamos refletir sobre os não-lugares possíveis presentes em uma experiência educativa como se fossem bolsões para a afirmação da criação e da inventividade.

ERRO, DESVIO E DESVARIO

O palhaço pode ser percebido em um percurso da pessoa elo erro, pela ignorância, pela fraqueza, pelo patético de cada pessoa. Aberto a ser ridículo diante do mundo e de si mesmo, o palhaço se desapercebe da norma, da castração, da retidão dos percursos que as pessoas são levadas a servir.

o clown [palhaço] é aquele que "faz fiasco", que fracassa em seu número e, a partir daí, põe o espectador em estado de superioridade. Por esse insucesso, ele desvela sua natureza humana profunda que nos emociona e nos faz rir. Mas não basta fracassar com qualquer coisa, ainda é preciso fracassar naquilo que se sabe fazer, isto é, uma *proeza*. (LECOQ, 2010, p. 216).

Na sociedade dos cartões de ponto, regulamentos, planos de carreira, empreendedorismo de si mesmo, documentos, grades, câmeras de segurança, protocolos, antidepressivos, produtividade em contínuo fluxo, capital internacionalizado e pós-industrial, *reality shows*, comunicação ultrarrápida e ininterrupta; o palhaço vive na bobagem. E esta bobagem, para que não haja equívocos, é a sua maior seriedade na busca da afirmação de uma potência

livre, em nome do constante aprendizado de si mesmo, voltado à contraposição da ordem das coisas como são ou devem ser, normativamente.

A bobagem é a maior potência do palhaço. O espaço do não saber, do errar, do desfazer, desconstrução pura: de ideais, normas, modos de vida, certezas. Ele pode não saber, pode para si, pode para o mundo. (SILVEIRA, S/D, p. 3)

Como um desatento e distraído, tropeça na normatividade e erra. O momento do erro é o momento do riso daqueles que o vêem, como um reconhecimento de si mesmo no absurdo que é insistir na vida enquadrada-domesticada e a delícia de poder ser bobagem. Em suas peripécias, o palhaço racha a normalidade da ação cotidiana, abrindo-se para o inusitado. Sob seu aspecto risonho, o palhaço é aquele que leva a sério, profundamente a sério, as condutas que se coloca e as que lhe são impostas. Do ponto de vista de crítica da pedagogia cultural, o palhaço potencializa o impensável como instrumento que faz pensar, questionar, rever, e recoloca-se entre o signo estabelecido como moeda corrente na cultura e o seu transgredir, ou ainda, o seu transsignificar.

Esse caminho percorrido na intensidade de um palhaço faz ruir as estruturas dos regulamentos da vida em seu dia-a-dia. Se esse palhaço tivesse que realizar uma palestra para investidores de multinacionais sobre a qualidade quântica dos cristais brasileiros, seu percurso seria infame. Preparado para a palestra seria perseguido na rua por um cão enquanto se distraia com seus gráficos. O cão comeria e rasgaria tudo. No escritório, ao servir café para as amigas e os amigos, distrairia o olhar e o café lhe correria toda a camiseta branca. Tomaria um choque na tomada para carregar o computador. Toda uma série de acontecimentos irrisórios, errados, catastróficos que não impedem que o palhaço desista. Ao ponto de questionar: ‘por que insistir nesta apresentação? Por que seguir nesta representação (no caso, empresário)?’. Como um grande deboche de características apontadas em Deleuze sobre a *empresa*³, a palhaçaria transforma o corpo dividido, submetido à formação permanente e competente, em um corpo ruidoso e desengonçado. Um corpo do

³“Sem dúvida a fábrica já conhecia o sistema de prêmios, mas a empresa se esforça mais profundamente em impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremamente cômicos.” (Deleuze, 1990, p. 213).

palhaço que borra fronteiras entre o que anuncia e deseja realizar com o que pode e de fato realiza.

O que compõe o enunciado do palhaço acontece enquanto um disparador para errar, confundir, perder, tropeçar. O que ele transveste (um garçom, um grevista, um alto, um gordo, um nadador, um bailarino...) não o constitui como verdade e sujeito, simplesmente despenca o palhaço em uma situação, em um lugar. A patética-poética desse palhaço pode operar nestes lugares fraturas, fissuras, deslizos, desvios. Esse treino afetivo para dispor-se aos acontecimentos irrisórios é comentado também por Olendzki para a construção de uma poética-patética do palhaço:

Palhaço – atleta afetivo – do poder de afetar e ser afetado, na produção de—sentidos múltiplos, em jogo e em relação com outros corpos e forças. Atleta do coração – da musculatura pulsante das afecções, das passagens, dos fluxos do humor, da produção de sentidos. Na dilaceração criativa e de multiplicidade da experiência de criação de uma máscara-palhaço. Afrouxamento e colapso da grade identitária e dos valores sobrecodificados onde se colam nossos traços, nomes, rostos, caracteres, predicados e propriedades. (OLENDZKI, S/D, p. 4).

Interessante observar que também nesta perspectiva existe a tentativa de um abandono da identidade e dos papéis pré-estabelecidos de uma relação, como nomes, características, rostos, e talvez, funções, obrigações, atitudes esperadas, lugares codificados a se posicionar. Diferente do personagem e da persona, um palhaço não possui unidade biográfica, dramaturgia prévia e lógica linear. Não há uma trama pré-estabelecida a ser desenvolvida para que se realize um movimento interno psicológico do personagem. O palhaço pode ser entendido por seu estado de características singulares com variações interruptas de ritmo e nuances.

É justamente este um dos aspectos mais interessantes para o estudo dos modos de existência. São as possibilidades de um ator, possibilidades desconhecidas ou ainda não criadas por ele, produzidas na experimentação física, no trabalho com as variações de energia, de ações, construídas experimentalmente. E, com o clown, inúmeras possibilidades de relações com outrem, clowns ou não, experimentações com objetos, adereços, produzindo variações em torno de modos de construção de si. (KASPER, 2007, p. 7).

A palhaçaria não se encontra assim delimitada pelo saber dramaturgico; um palhaço nunca viveria trancafiado dentro de um texto com ações e reações pré-definidas. Ora, isso já seria um elemento interessante para pensarmos como o palhaço pode potencializar a função-educador para além dos limites da atuação do educador. Todo educador, de um modo ou de outro, atua no palcosala-de-aula. Mas quase sempre também, atua seguindo os limites pré-estabelecidos pela instituição escolar e pré-definidos pelas competências curriculares. Mas quanto de ar novo é possível o educador respirar e produzir para si mesmo quando atua? Ele precisa encarnar um devir-palhaço no que faz e para o que faz, justamente porque o palhaço precisa do desconhecido para se alimentar de imprevisibilidades. E talvez à medida que o educador aceitasse as apostas da imprevisibilidade no seu fazer-se com as experiências educativas também aprenderia a potencializar as imprevisibilidades que, sob a rubrica da ordem burocrática do cotidiano escolar, quase sempre são tomadas como indisciplina, bagunça, desvio, falta, desordem, erro, etc.

Não é sem sentido que Jacques Lecoq, em seus estudos, aponta que não existe um *clown* fora do corpo do ator e orienta que a criação de um palhaço é uma procura de si mesmo, em sua fragilidade e estranheza. O palhaço instaura um possível devir de cada ator/atriz, um devir debruçado sobre o horror de ser humano: uma operação de torção na totalidade *humanidade, ser-homem, o ser, o homem, a arte*. O palhaço é um potencializador da ampliação da percepção estética no campo subjetivo humano. E como não poderia deixar de ser, “a ampliação do campo da percepção estética normalmente suscita reprovação. Em alguns lugares, diante de certas cenas, a atenção estética, por parecer sem propósito, é tida como um abuso escandaloso” (GALARD, 2012, p. 17). Mas é justamente este o propósito do palhaço: emergir o sem propósito, o infame e até o escandaloso, para sensibilizar os afetos a perceberem o que não se percebe, e a sentirem o que não se sente,- e a verem o que se ignora,- e a ouvirem o que se desvia dos sintagmas normativos, enfim, a potencializarem a experiência de cada sujeito para um território sem fronteira da experiência estética. O aprender estético, neste registro, inventa um permitir-se com e no campo da ampliação da percepção estética.

Nesse sentido, Maria Kasper (2007) desenvolve uma relação entre a palhaçaria e o pensamento desenvolvido por Foucault sobre as possíveis resistências nas sociedades da disciplina. Para Foucault uma possibilidade de resistência é a produção de si mesmo; produção essa fora da repetição da norma, do sujeito adestrado, com unidade biografia e identidade, uma produção em constante variação e abertura para criar. Foucault sugere que as

relações consigo-mesmo “não são relações de identidade; devem ser, antes, relações de diferenciação, de criação, de inovação” (FOUCAULT, 1995, p. 739). Talvez, resistir seja criar-a-si-mesmo. Esse percurso singularizado e infame que nos conduz para fora do assujeitamento do qual somos alvo e algoz. Desta forma, comenta a pesquisadora sobre a criação do *clown*

Podemos ir além, dizendo que se trata também da produção de si, de reinventar-se. De processos de subjetivação nos quais aprende-se, experimenta-se variações de si, possibilidades outras, fugindo dos automatismos, dos padrões. O palhaço brinca com isso, tornando visíveis as armadilhas da norma, evidenciando esse jogo. (KASPER, 2007, p 8)

Confundido com um louco, um maluco, um tonto, um bobo, um tolo, o palhaço posiciona-se num lugar *menor*. No escrito de Deleuze (2010) ficam distintas duas operações opostas sob os curiosos termos: *tornar maior* e *minorar*. Tornar maior envolve a seriedade e a estruturação da doutrina, da cultura, da grande história com seus enredos positivistas e evolutivos; envolve também todo o tipo de normalização, uma normopatologização dos afetos, dos gostos, das percepções. Assim Deleuze (2010, p. 37) coloca as coisas: “de um pensamento se faz doutrina, de um modo de viver se faz uma cultura, de um acontecimento se faz História Pretende-se assim reconhecer e admirar, mas, de fato, se normaliza.” Maiores são, por exemplo, as línguas nacionais e transnacionais, que comportam em si uma continuidade homogênea e permanente.

Ao contrário, porém, operar no menor, minorar, seria colocar em variação contínua essa língua, uma gagueira, não da voz, e sim da linguagem, e por conseguinte, de todo modo de ser com a linguagem.

Então, operação por operação, cirurgia contra cirurgia, pode-se conceber o inverso: como minorar, como impor um tratamento menor ou de minoração, para liberar devires contra a História, vidas contra a Cultura, pensamentos contra a doutrina, graças ou desgraças contra o dogma. (DELEUZE, 2010, p. 36)

Uma poética-patética do palhaço poderia se compor como processo de minorar o corpo, o trabalho, a norma, a instituição e, por que não, os lugares nos quais e com os quais se aprende: a escola, a sala de aula, mas também os espaços de convivência escolares e não-escolares, os seus cantos e recantos. O encontro do palhaço com o mundo, os objetos, as pessoas, o tempo, o clima, pode provocar uma variabilidade contínua de possibilidades de como se

relacionar (KASPER, 2007). Como se entre a pessoa e a banana houvesse apenas a possibilidade de a pessoa comer a banana. Para um palhaço ela pode ser um gancho, um revólver, um telefone, um alimento, um qualquer-coisa que se invente nesta fissura, neste devir-minoritário construído pelo palhaço. Essa política de afirmação criada pelo palhaço faz surgir as imprevisibilidades. O palhaço opera nesta chave do intempestivo.

CENA TRANSITÓRIA

O sol é largo e o calor denso. Tudo que é construção moderna, tem muito forro de pvc, telha de zinco e pouco respiro. Casa fresca é casa velha: de avó. As divisórias da casa vão apenas até certa altura, permitindo que todo ar passeie entre o fim das paredes e o telhado. A escola era construção moderna perto dali da praça de uma cidade qualquer em um qualquer estado soberano. Escola Estadual sei-lá-o-que-qualquer-nome-de-burocrata. Prédio quadrado, teto de laje, lugar cinzento, lugar de ar parado. Janelas quadradas, riscadas de barras de ferro. Portão quadrado, com um ferrolho barulhento e sempre vigiado, quase sempre fechado. Muro quadrado e mudo. E mais tom de cinza.

A mais brincantes das estórias que rolavam no quintal dessa escola-qualquer transcorria nas alturas do céu, no passear tranquilo das nuvens por ali e acolá; como também, pelas rugosidades engraçadas da barriguinha da centopeia que vivia no gramado. Um dia, despontou, depois de muito vuco-vuco, rumorejo, bateção e poeira, por cima do muro, a ponta de algo grande, vermelho e alto. Saiu-se para ver, e era algo que taxionomia alguma tinha nome pra falar que era naqueles poucos anos de vida. E era. Estava lá diante de nós essa grande coisa sem nome, insinuante, a que todos chamavam: circo.

CARTOGRAFIAS ERRANTES

Se admitirmos que não há procedimento de poder sem suas resistências possíveis (linhas de fuga, linhas de variabilidade contínua, operações de minoração) podemos também admitir que a educação, a escola, o aluno, o professor, são termos *maiores*. Aliás, vem de longa data a aspiração por uma emancipação racional, aprendida na escola: torna-se responsável, tornar-se grande e ajuizado, tornar-se um bom cidadão. Maiores, também, porque desejam ser totais, gerais, homogêneos, históricos: que todos aprendam de

modo igual, ajam de modo igual, sejam equivalentes nas atitudes e nos comportamentos, respondam corretamente, aspirem as melhores aspirações inventadas no tecido social em nome da ordem das coisas, etc. etc. etc. Assim, como maiores, podem ser submetidos à dupla operação de amputação e de minoração: subtrair os elementos de poder, de verdade, de linhas molares que a tudo fixa; e torcer, friccionar, atritar, fazer emergir invenções, criações, vidas e devires inusitados, estranhos e errantes, tecer linhas moleculares, linhas loucas a questionar as finalidades interpostas entre modo de ser e territórios para ser.

Procuramos neste movimento percorrer trilhas deixadas por outras pessoas que operaram essa posição educadora e educador com essa marreta de dilatar e deformar e inventar novos. A função-educador, desenvolvida por Carvalho⁴, apoia-se no franco-falar – *parrésia* – para desdobrar e disparar um processo de abertura nas práticas educacionais. Essa estranha palavra que já é quase um riso, *parrésia*,

diz respeito à emersão de um tipo de relação específica entre a mestria e a formação, cuja função é a transformação do sujeito, pois numa relação de franco-falar há uma transformação do destino da verdade, uma modificação nas pretensões das terminações de forças arranjadas por uma verdade. (CARVALHO, 2014a, p. 96).

Na *parrésia*, com efeito, subverte-se o sentido da verdade, justamente porque se questiona a verdade por um outro tipo de ação, de movimento, de atitude que convocam a franqueza naquilo que está em jogo: o dizer, o fazer, o enunciar, o agir. É quando se grita que o rei está nu, mesmo quando todos avistam o rei nu. Conseqüentemente, o erro, a ignorância, o desvio são possibilidades de criação de novos percursos para as experiências educativas que se pretendem voltar para a transformação do sujeito, ou seja, para a própria afirmação da verdade como *parrésia* ao sujeito: verdade de sua singularidade, de seus imprevistos, de seus experimentos subjetivos e de suas afirmações estéticas; verdades como modo de ser não institucionalizado ou de captura normativa. Trata-se de uma questão ética (da potência), mais do que uma questão moral e moralizante. Essa rachadura possível no que se diz, escuta e vê (e naquilo que não se escuta ou não se quer escutar) pode abrir

⁴ Carvalho, Alexandre Filordi de. Foucault e a função-educador. Unijui, São Paulo: 2014.

caminhos na relação entre quem forma e é formado para o múltiplo (múltiplo-vocal, auditivo, escrito) acionando caminhos singulares de cada um para experiências criativas no formar-se a si mesmo.

Tótora, ao narrar suas experiências e análises junto ao *Foco Vestibular*,⁵ desenvolve um pensamento em uma *pedagogia das sensações* – que assim como a *função-educador*, confronta um processo de fechamento e assujeitamento aos quais somos submetidos desde crianças por tecnologias de ensino. Realizando variações na escolha de locais para os encontros (praças, vãos da arquitetura da cidade e salas e descampados) e na realização de experimentos que façam inventar e criar percursos móveis e singulares. Fricção entre educandos e educadoras e espaço e tempo e educadoras e educadores; ruem-se. Experimenta engendrar amputações nas posições pré-estabelecidas de educar. Comenta, Silvana Tótora, sobre as relações criadas com o espaço

O espaço deixa de ser esquadrihado e, com isso, intercepta o exercício de um poder que tudo vê sem ser visto. Essa nova espacialidade, sem referência e numa explosão de variação contínua em múltiplas direções, altera os órgãos dos sentidos e provoca no próprio olho uma função que não é óptica, mas háptica: um olhar que tateia, toca e apalpa. (TÓTORA, 2005, p. 221).

Também há nestes experimentos um deslocamento nas funções orgânicas no corpo, um múltiplo ativador de possíveis e desmoronador de domínios: ver não é apenas ver, assim como ouvir, tocar, etc. Há uma fissura rasgada no espaço-tempo por e em educadores e educandos que possibilita emergir novos sentidos, percepções e afetos até então invisíveis. A sala de aula da escola que vive sua codificação binária e práticas demarcadas por um governo das vidas, abre-se para uma exuberante intempestividade da vida gestada do lado de fora da escola. Essa vida de fugacidade, estranheza, sensibilidade invade as barreiras dóceis da escola. Faz pulular multiplicidades, como comenta Costa:

Não traçar apenas mapas, mas cartografias dessas multiplicidades que habitam nosso condomínio e a pedagogia que lhe concerne. Essas multiplicidades intensivas constituem tudo o que é da ordem do sensível, a diferença. Elas insistem em

⁵ Curso pré-vestibular experimental realizado na PUC de São Paulo ver em Tótora, Silvana; Ottaviani, Edécio (Orgs.). *Educação e extensão universitária: Foco Vestibular – um experimento da diferença*.

promover encontros, combinações inusitadas, misturas, acoplamentos revolucionários que passam ao largo do que desejaria a suprema vontade do síndico. (Costa, 2000, p.127)

A gestão democrática escolar, apontada nos estudos de Cervi (2010), apoia-se na amplificação de espaços estriados de vigia e controle. Se antes a *palavra de ordem* impunha o medo do castigo exemplar e estimulava a obediência, a tendência da gestão é incluir os indivíduos turbulentos e fazê-los participar: incitando a prática da delação mútua entre os escolares sob o aspecto do ato confessional da verdade. Deste modo, há um alargamento do *maquinário panoptical* presente em um só corpo: vigia-vigiado, cada escolar apresenta sua contribuição para a ordem social na escola.

A democracia inclui na esfera do governo, chamado à participação, um número maior de pessoas, sem criar reais ameaças à lógica de saber-poder. Pelo contrário, faz com que mais forças atuem em favor da lógica capitalista da sociedade de controle – não mais ortopedia, mas modulação de uma multiplicidade de sujeitos consumidores-productivos (CERVI, 2010, p. 79)

A escola desloca seu papel anterior essencialmente ortopédico (tentando corrigir os antigos indomáveis, impossíveis e indomesticáveis), para uma prática modular: de maneira incessante e constante que reprograma os corpos dos escolares. Formações permanentes, avaliações de desempenho periódicas, participações reguladas dentro dos conselhos deliberativos da escola, projetos interdisciplinares regidos pela ‘cultura de paz’ e pacificação de rebeldias. Um menino com um *spray* de tinta que *vandaliza* os muros da escola é encaminhado para oficinas de grafite para se tornar um artista empreendedor de si mesmo (sobrecodificação). Esse menino que escreve em uma outra língua, uma língua menor, um disparo para uma variação do fonema, da grafia, do suporte da escrita tem-se reinscrito nos parâmetros possíveis de uma molaridade da arte: arte popular, arte comunitária, arte terapia, arte educação, etc. O desvio, o que foge, escapa, aturde, desestabiliza, atrapalha, é rapidamente cooptado para tornar-se parte integrante, peça, mecanismo, engrenagem, cifra em gráficos da escola democrática. Deleuze aponta esse percurso do menor que escapa, escava, sendo reintegrado como normal, molar e maior, ao argumentar que:

são sempre grandes os riscos que uma minoria resulte novamente em maioria, refaça um padrão (quando a arte recomeça a se tornar demagogia...). É preciso que a própria variação não deixe de variar, quer dizer, que ela passe efetivamente por novos caminhos sempre inesperados. (DELEUZE, 2010, p. 60)

Na função-educador, produz-se um convite para o educador conjurar suas próprias forças e realizar um movimento próprio, talvez bem próximo ao que o palhaço faz. Atua-se, assim, na construção de outra subjetividade partindo do que cada educadora e educador pode oferecer, ou seja, não se renega os seus movimentos singulares e próprios de cada um, o que geralmente ocorre no conjunto normalizador dos aparelhos institucionais, tal como a escola é. Uma espécie de treino afetivo para a percepção de acontecimentos menores e singulares aparentemente despercebidos, um treino para uma patética-palhaça da função-educador. Comenta Carvalho, nesta direção:

É no cotidiano de sua produção, no esteio de suas ações, nas estratégias voltadas para a formação, no espaço no qual ele exerce força maior – na sala de aula, numa conversa informal, na discussão de procedimentos avaliadores de conhecimento, exemplos frágeis, mas palpáveis – que pode surgir o acontecimento transgressivo-criador, pois nestes espaços, mesmo que menores, o educador ainda possui certa propriedade de reconhecimento. A apropriação [de si na função-educador], nestas circunstâncias, diz respeito a sua capacidade de movimento próprio. (CARVALHO, 2014a, p. 84)

Movimento próprio como afirmação da própria vida (a de cada educando e educador) com seus tortuosos e sublimes, grotescos e inebriantes contornos. A possibilidade em uma função-educador (CARVALHO, 2014a) e uma pedagogia das sensações (TÓTORA, 2005), também são a negação de como se governam as vidas na gestão escolar, que as coloca como códigos de barras e *autômatos* prontos a agir e a reagir mediante os estímulos das cartilhas, planos nacionais de ensino, livros didáticos, etc. Abrindo a questão ‘por que ser governado desta maneira? Para este fim? Deste jeito?’, as pessoas que vivem o processo de educação podem criar percursos sobre-em-desde si mesmas. Está em questão ‘o que pode um corpo-patético? o que pode um corpo-patético em educação?’ comentada por Costa:

Ao indagarmos acerca do que pode o corpo, o pensamento, a educação, não nos referimos às suas supostas identidades essenciais e nem ao que eles devem ou deveriam fazer, mas à sua potência produtiva, à sua força de gerar o novo e a diferença e, em assim o fazendo, à sua capacidade de afirmar a vida. (COSTA, 2000, p. 123).

Neste condomínio educacional são agenciados diversas técnicas e modelos de prática pedagógica, no qual um educador deve se enquadrar para

aumentar a qualidade e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (COSTA, 2000). Modelos e técnicas fechados com seus conteúdos pré-estabelecidos, normatividades na condução das aulas (exemplo, tutoriais passo-a-passo dizendo *comece lendo o texto abaixo, depois, pergunte sobre, depois, etc.*), amortecendo a capacidade criadora de cada educador e educando em processo, fornecendo grandes respostas para o desafio de cuidar de si e dos outros.

Essa força-ação de abertura de fronteiras encontra ressonâncias em Carvalho e Tótoro quando se debruçam sobre deslocamentos nas funções e posições assumidas nas escolas e nos processos de educação. À existência deste suposto espaço esquadrihado, com temporalidades marcadas pelas disciplinas à serem lecionadas, com os papéis já bem definidos entre alunos, professores, gestores e inspetores escolares, uma pedagogia das sensações se propõe a deslocar, desmoronar, desterritorializar cada relação já esperada e fazer emergir novas formas. Permitir ocupar novas funções e disposições de uma pessoa frente a outra nos processos de educação. Diz a autora

Os estudantes, professores e demais estagiários são deslocados de seus lugares e funções definidas. Todos que dela participam se movem em um espaço aberto, em múltiplas direções e são provocados a experimentar em seus corpos, na escrita e nas falas um vivido, não enquanto representado, mas determinada sensação. (TÓTORA, 2005, p. 223)

Esse convite a provocar a normalidade do corpo a criar tensões nas linhas de força continua que nos levam a representação e ao mesmo lugar; pode ser elaborado quando um sujeito, em função-educador, diante de outros proporciona essa implosão do processo de fechamento e assujeitamento a que estamos submetidos a partir de si mesmo, em uma afirmação da vida na maneira como esta se apresenta. Diz o autor

A função-educador se dispõe a tornar possível outras posições para os sujeitos envolvidos no empreendimento de formação, inclusive para si mesmo. Nela, são reexaminados os privilégios dos sujeitos e os elementos condicionantes envolvidos ali. Por meio da relação de apropriação, atribuição e de criação de descontinuidades o educador faz operar funções de libertação de domínios – é preciso enfatizar – a partir de si mesmo. (CARVALHO, 2014a, p. 87)

NÚMERO DE DESPEDIDA

Foi-se silenciando os festejos. Os que namoravam já o estavam fazendo, assim como aquelas que só dormiam, assim como aqueles que brincam, já o haviam feito, os que bebiam – eterna insistência – ainda perambulam falando sozinhos pelas ruas enlameadas que se afastam da praça de uma cidade qualquer em um qualquer país soberano. A noite acolhe a grande brincadeira que se viveu e nos leva para longa jornada.

A manhã rápida. De cada trailer saem as artistas com caras meio dormidas e o olhar obstinado da ação. Criar raiz e se arrancar. Vão despertando enquanto caminham velozes por meio dos restos de copo, confetes, pirulitos. Um café já quente inaugura no ar o trabalho. Cordas. Marretas. Estacas. Lona. Ao chão, ao caminhão, à estrada. Quando a luz do sol perde-se pelo horizonte e se apresenta a negritude da noite, a caravana tocou os pneus, pés e cascos na estrada.

A praça de uma cidade qualquer, circunscrita na jurisprudência de um estado soberano qualquer, em um planeta que gira, segue sua vida e sua graça de ser praça. Os olhinhos por detrás do muro, talvez, farejem, pesquisem, investiguem, procurem, esses inesperados que podem atravessar muros. E quem sabe, atravessar também e principalmente, os muros das escolas, os muros de cada sala de aula, os muros de concreto, duro e rígido, de cada sujeito em como se compõe em seu modo de ser.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**. São Paulo, Ed.Unijuí: 2014a.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Revista Pro-Posições**. 2014b, vol.25, n.2, pp. 103-120.

CERVI, G. M. **Política de Gestão Escolas na Sociedade de Controle**. Tese de doutorado. São Paulo, PEPG Ciências Sociais, PUC-SP, 2010.

COSTA, S. S. G. Esquizo ou da educação: Deleuze educador virtual. In D. Lins (Org.), **Nietzsche e Deleuze: Intensidade e paixão**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2000.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. Trad. Peter PálPelbart. São Paulo, Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Sobre teatro**: um manifesto do menos; o esgotado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits IV**. Paris: Gallimard, 1995.

GALARD, Jean. **Beleza exorbitante**. São Paulo: Editora Unifesp, 2012.

KASPER, Kátia Maria. **Entre educação, filosofia e arte clownesca**. GEPEF, 2007. Disponível em:
<<http://www.gepef.pro.br/EGEPEF/TRABALHOS%20EGEPEF%202007/helio/Microsoft%20Word%20-%20artigo%20katia.pdf>>

LECOQ, Jaques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

OLENDZKI, Luciane de Campos. **O Trágico e o Clown**: por uma poética patética de afirmação de vida. S/D. Disponível em:
<<http://www.portalabrace.org/vicongresso/territorios/Luciane%20Olendzki%20-%20O%20Tr%20e%20o%20Clown.pdf>>

SILVEIRA, Eduardo. **A escrita soberana de um palhaço**. S/D. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/4/4>>

TÓTORA, Silvana. Uma pedagogia das sensações. In: Tótora, Silvana; Ottaviani, Edécio (Orgs.). **Educação e extensão universitária**: Foco Vestibular – um experimento da diferença. São Paulo: Ed. Paulinas; Educ, 2005.

*Recebido em janeiro de 2015
Aprovado em junho de 2015*