

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

HOMO DEMENS: PALHAÇARIA, COMPLEXIDADE E AFETIVIDADE NA POTENCIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DOCENTES

Alisson Jardel Pereira Silva, Marco Antonio Santoro Salvador

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4274>

Submetido em: 2022-06-13

Postado em: 2022-06-21 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**HOMO DEMENS: PALHAÇARIA, COMPLEXIDADE E AFETIVIDADE NA
POTENCIALIZAÇÃO DAS AÇÕES DOCENTES**

ÁLISSON JARDEL PEREIRA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5092-4242>

MARCO ANTONIO SANTORO SALVADOR²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-8810>

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo apresentar a palhaçaria como uma potencial prática para o desenvolvimento da dimensão afetivo-relacional dos docentes. A partir da análise teórica sobre conceitos da complexidade e da afetividade, busca-se possibilidade de entrelaçar as perspectivas da palhaçaria ao fazer pedagógico. O ensino é uma atividade intrinsecamente relacional, pois a cognição é intermediada por meio das relações socioafetivas no ambiente escolar. Entretanto, o caráter interacional do ensino é um aspecto delicado e difícil para um trabalho formativo. Assim, a palhaçaria pode ser um potencial recurso de aperfeiçoamento da dimensão interacional dos docentes, já que um dos papéis do palhaço é capturar sua audiência e engajá-la por completo em seu jogo. Com base nas considerações apresentadas, é possível considerar que a palhaçaria é uma prática que pode contribuir no aperfeiçoamento do aspecto interpessoal docente ao trazer à prática cotidiana dos professores e professoras os mesmos princípios que permitem a palhaços experienciar e se relacionar com o mundo a partir de um estado performático.

Palavras-chave: palhaçaria, complexidade, afeto, educação

**HOMO DEMENS: CLOWNING, COMPLEXITY AND AFFECTION IN THE POTENTIALIZATION OF
TEACHING ACTIONS**

ABSTRACT: This research aims to present clowning as a potential practice for the development of the affective-relational dimension of teachers. Based on the theoretical analysis of concepts of complexity and affectivity, we seek the possibility of intertwining the perspectives of clowning with the pedagogical practice. Teaching is an intrinsically relational activity, as cognition is mediated through socio-affective relationships in the school environment. However, the interactional character of teaching is a delicate and difficult aspect for a formative work. Thus, clowning can be a potential resource for improving the interactional dimension of teachers, since one of the clown's roles is to capture their audience and fully engage them in their game. Based on the considerations presented, it is possible to consider that clowning can contribute to the interpersonal improvement of teachers by bringing to the daily practice of teachers the same principles that allow clowns to experience and relate to the world from a performative state.

Keywords: clowning, complexity, affection, education

**HOMO DEMENS: PAYASERÍA, COMPLEJIDAD Y AFECTO EN LA POTENCIALIZACIÓN DE LAS
ACCIONES DOCENTES**

¹ Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. <alissonjardel@yahoo.com.br>

² Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. <marcosantoro@uol.com.br>

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo presentar la payasería como una práctica potencial para el desarrollo de la dimensión afectivo-relacional de los docentes. A partir del análisis teórico de los conceptos de complejidad y afectividad, buscamos la posibilidad de entrelazar las perspectivas de la payasaría con la práctica pedagógica. La docencia es una actividad intrínsecamente relacional, ya que la cognición está mediada por relaciones socio-afectivas en el ámbito escolar. Sin embargo, el carácter interaccional de la enseñanza es un aspecto delicado y difícil para el trabajo formativo. Por tanto, la payasería puede ser un recurso potencial para mejorar la dimensión interaccional de los docentes, ya que una de las funciones de los payasos es captar a su audiencia e involucrarla por completo en su juego. A partir de las consideraciones presentadas, es posible considerar que la payasería es una práctica que puede contribuir a la perfeccionamiento del aspecto interpersonal de los docentes y llevar a la práctica cotidiana de los docentes los mismos principios que permiten a los payasos experimentar y relacionarse con el mundo desde un estado performativo.

Palabras clave: payasería, complejidad, afecto, educación

INTRODUÇÃO

O palhaço é uma figura mundialmente conhecida, seja com o nariz vermelho, roupas coloridas, ou sem maquiagem; no circo, na rua ou no palco. Ao nos depararmos com esta figura e seu modo próprio de agir, nos preparamos para rir, sermos enganados ou fugir com medo. Não nos mantemos impassíveis diante um palhaço.

Além dos lugares comuns onde esperamos encontrar os palhaços, eles também atuam em enfermarias, campos de refugiados, lugares longínquos dos grandes centros, expondo a si mesmos no objetivo de levar mais graça a quem precisa. Essa polivalência do palhaço incita o questionamento sobre onde mais e de quais outras formas o palhaço e seu ofício podem beneficiar a sociedade.

O palhaço age a partir do Estado de Palhaço, caracterizado como o modo próprio de agir do palhaço, fundamentado na capacidade de interação e jogo dele com o público e ambiente ao redor.

Sendo a palhaçaria uma prática que tem o seu foco no aperfeiçoamento da relação e da interação com o outro, ela também pode se tornar um potencial recurso de aperfeiçoamento da dimensão interacional dos professores.

Este artigo aborda a cognição e o aprendizado humano tendo como referencial a sua dimensão afetiva, bem como o fazer pedagógico a partir de sua dimensão relacional, já que a multiplicidade dimensional tanto do Ser Humano quanto, por consequência, da Educação se apresenta de forma intrínseca, simultânea, interdependente, articulada de tal forma que sua decomposição somente é possível para fins de compreensão e estudo. (PLACCO, 2006; JOÃO, 2019)

É necessário determinar como o palhaço participa deste encontro humano-educação a partir do campo dos afetos. Assim, a relação do palhaço com uma audiência se dá a partir da vulnerabilidade afetiva da pessoa atuante. O palhaço, enquanto encarnação do aspecto homo demens do ser humano, é um ser de extrema afetividade, principalmente aos afetos externos. Como diz Freitas (2019, p. 51)

o palhaço precisa estar disponível. Abrir-se ao outro, abrir-se às suas próprias vulnerabilidades. Deixar vazar. Aqui é o lugar do humano, mostrar a fraqueza é condição de uma boa dose de generosidade. Penso que seja importante começar já de imediato a falar da grande emergência no trabalho do palhaço que é afetar e ser afetado. Este lugar do encontro, onde mais do que em qualquer cena teatral, o palhaço necessita abrir-se ao outro.

A palhaçaria e a educação funcionam como jogos de afetos e faz-se necessário compreender como a dimensão afetiva e relacional operam na dimensão da palhaçaria, da prática educativa e na constituição do próprio ser humano.

Cabe ressaltar que, como apontam Ferreira e Acioly-Régner (2010), o interesse pelo estudo da afetividade dentro do campo educativo é uma prática recente, devido a herança positivista do pensamento científico, no qual os fenômenos subjetivos são vistos como não científicos ou não relevantes. Concomitante a isso, tinha-se a visão cartesiana do ser humano, na qual se buscava sublimar os aspectos vistos como inferiores em nome de uma pretensa iluminação racional. Somente a partir do século XX a afetividade passa a ser vista enquanto constituinte fundamental do ser humano e dos processos nos quais ele atua.

Este é um artigo teórico, de cunho descritivo e bibliográfico, que tem como objetivo apresentar a palhaçaria como uma potencial prática para o desenvolvimento da dimensão afetivo-relacional dos docentes. Para tanto, traçaremos possibilidades de interpretação da figura do palhaço a partir do viés do paradigma da complexidade, entrelaçando as possibilidades da palhaçaria ao fazer pedagógico, através da formação docente e do viés da afetividade.

O ensino é uma atividade relacional: a cognição é intermediada por meio das relações socioafetivas no ambiente escolar. Porém, o caráter interacional do ensino é negligenciado na formação pedagógica e, além disso, este é um aspecto delicado e difícil para um trabalho formativo (PLACCO, 2008; SOUZA & PLACCO, 2016). Assim, este trabalho se justifica por ser a palhaçaria uma prática que tem o seu foco na construção da relação e da interação com o outro, sendo um potencial recurso de aperfeiçoamento da dimensão interacional dos docentes, já que um dos papéis do palhaço é capturar sua audiência e engajá-la por completo em seu jogo.

CONCEITO DE PALHAÇARIA E DE PALHAÇO

Os nomes e as indumentárias mudam, mas o arquétipo permanece o mesmo ao longo dos tempos: toda cultura, em qualquer momento da história humana, tem figuras que se dedicam a fazer rir, seja quebrando as regras sociais, seja parodiando os ritos ou apontando as incongruências do que é humano.

Ao longo de suas diversas manifestações, essa figura ganhou diversos nomes: grotesco, truão, bobo, excêntrico, tony, augusto, jogral, bufão, clown, palhaço. Essa multiplicidade de designações e conceitos que se apresentam em uma longa temporalidade gera confusão até hoje. Portanto, neste trabalho o termo utilizado para se referir a essa figura será palhaço.

A partir da obra de Castro (2005) e de Thebas (2005), podemos traçar um histórico da presença da figura do palhaço nas diversas sociedades ao redor do mundo.

Embora o ofício de cômico remonte aos primórdios da humanidade, como uma figura que alivia a tensão dos ritos sagrados, e tenha se feito presente da Antiguidade à era Contemporânea, o palhaço como hoje conhecemos surge junto com os circos no século XVIII. Utilizando-se de paródias, habilidades acrobáticas e um pensamento ágil e ácido, os palhaços entretinham o público e faziam rir, aliviando as tensões que um espetáculo de proezas físicas causava aos presentes.

No século XIX, o palhaço chega aos palcos dos cabarés europeus, mesclando números técnicos (acrobacias, malabarismos, contorcionismos) com cenas teatrais. No início do século XX, com o advento e popularização do cinema, conhecemos um dos palhaços mais famosos de todos os tempos: Carlitos, através do ator Charles Chaplin.

O treinamento e formação dos palhaços, até então, se davam por meio da tradição, através de famílias de palhaços e da vivência do circo. Porém, na segunda metade do século XX, o pesquisador e professor teatral francês Jacques Lecoq torna-se conhecido ao codificar uma metodologia de formação de palhaços, especificamente para atuação em palcos, sem ligação com o circo. Esta é a pedagogia que embasa a formação dos palhaços contemporâneos. Estes “palhaços de palco”, herdeiros da linhagem de Lecoq, formados a partir de técnicas teatrais, são os tipos cômicos de que trata este artigo.

Mais que a nomenclatura ou a roupa, o que interessa a esta pesquisa é a função social que o palhaço exerce: revelar a nossa humanidade através de nossas fraquezas, dores, tragédias, ilusões, infantilidades, vulnerabilidades. Nas palavras de Reis (2013, p. 80), o palhaço é o “artista que celebra suas próprias falhas, defeitos, fragilidades e fracassos”. O descomprometimento do palhaço, sua ingenuidade e marginalidade o dão o poder de zombar de tudo e de todos impunemente, brincando com as instituições e valores oficiais estabelecidos. O prazer surge na plateia, na forma de riso, a partir da identificação com as incoerências, incoesões e imprevisibilidades do palhaço. O palhaço age sem medo dos julgamentos e das consequências que suas ações podem trazer.

O palhaço utiliza-se de diversas técnicas e situações para gerar o engajamento de seu público e, conseqüentemente, o riso. Este “fazer” próprio do palhaço é chamada de palhaçaria, conceituada como a experiência cênica de um atuante que engaja a audiência num estado de atenção, de forma consciente, usando, principalmente, a exposição de si como objeto do riso do outro (REIS, 2013). Assim, palhaço é o “atuante que mantém uma plateia conectada a sua apresentação por meio da exposição de suas ações como objeto principal do riso” (REIS, 2013, p. 34).

A formação do palhaço se dá a partir da observação e exploração da natureza cômica de si próprio. A partir de vivências teatrais, o aspirante a palhaço é levado a confrontar e aceitar seus erros, desajustes e fracassos e a utilizá-los como forma de conexão com a plateia. Um palhaço não é uma personagem inventada, mas uma projeção pessoal de algo que costumamos esconder das pessoas em geral e é revelado a partir das vivências do cômico. Um palhaço não é um ator atuando, mas sim uma pessoa vista por outra lente (SOARES, 2007; BURNIER, 2009; PUCETTI, 2017). Este modo outro de operar no mundo e de se relacionar com as pessoas é chamado de Estado de Palhaço.

DO PALHAÇO AO EDUCADOR: *HOMO COMPLEXUS, HOMO SAPIENS, HOMO DEMENS*

Como podemos concatenar a potência presente nos percursos e fazeres do palhaço à ação própria do educador? E mais: como é possível que estes dois modos de operação do ser humano, as vezes opostos, podem se apresentar congruentes sob o viés do olhar complexo? Para tal empreitada, se faz necessário ampliar nossos olhares, exercitar nossas capacidades imaginativas e extrapolar os conceitos até agora apresentados.

O pensamento complexo de Morin conceitua o ser humano não simplesmente como homo sapiens, pois para o autor este termo não abarca a totalidade e a integralidade do ser humano, mas como homo complexus pois “somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano” (MORIN, 2000, p. 59).

Se o mundo da racionalidade nascida do pensamento científico iluminista, que teve seu ápice em meados do século XX, prezava por um modelo de ser humano que representasse os ideais de racionalização, como criticado por Gaya (2006); para Morin (2000, p. 58) “o século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (Homo sapiens), pela técnica (Homo faber), pelas atividades utilitárias (Homo economicus), pelas necessidades obrigatórias (Homo prosaicus)”. O modelo unidimensional de ser humano já não cabe em um mundo complexo, pois o gênero humano encerra em si a complexidade, traz um conjunto de dimensões que são antagonistas, mas, também, complementares. O ser humano que pensa, calcula, trabalha e produz é o mesmo que sente, crê, inventa, imagina, dança e se embriaga.

O ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu freqüentemente para preparar sua outra vida além da morte. Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, “consumismos”, testemunham o Homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens. As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas idéias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza. (MORIN, 2000, p. 58-59)

Historicamente, a concepção que se construiu sobre o ser humano teve um caráter majoritariamente reducionista. O pensamento científico dos séculos XIX e XX, de modo generalista, buscava um caráter fixo do ser humano, reduzindo-o a um objeto regido por um conjunto de ações e reações físico-químicas, a fim de se tornar possível a elaboração de conceitos e pressupostos sobre a natureza humana (VIVIANI, 2007). Neste âmbito, aprofunda-se a distinção entre corpo vivo e subjetividade, culminando na busca institucional por um “corpo disciplinado, ordenado, de forma que seus sentimentos, suas emoções não penetrem no mundo demasiado humano da suprema razão”, como criticado por Gaya (2006, p. 253).

Entretanto, continuar ignorando o caráter multidimensional do ser humano é incorrer em um erro potencialmente perigoso, que sufoca as potencialidades da existência humana sob o peso de um pensamento racional que não se sustenta e deságua nas tragédias humanas que acompanham a nossa história: as guerras, a incompreensão do outro, as doenças da contemporaneidade que matam silenciosamente. Assim, na contramão deste pensamento simplista, Morin (2000) compreende o ser humano a partir dos binômios sapiens e demens (sábio e louco); faber e ludens (trabalhador e lúdico); empiricus e imaginarius (empírico e imaginário); economicus e consumans (econômico e consumista); prosaicus e poeticus (prosaico e poético), que estão intrinsecamente conectados uns aos outros, permeando-se e interferindo-se mutuamente.

A bipolaridade sapiens/demens é central na análise de Morin sobre o gênero humano (AMORIM, 2003). O aspecto sapiens por si só, caracterizado pela racionalidade extrema, não daria conta de se relacionar com as desordens, rupturas e incertezas que regem o mundo complexo, assim como não alcançaria as angústias, os medos e as esperanças próprias do ser humano. Seria incapaz de compreender e conectar conceitos conflitantes e antagonísticos. Um mundo regido pela intelectualidade pura cairia no delírio de uma perfeição e de uma objetividade inalcançáveis.

É necessário a ação do homo demens. Esta dimensão encerra a nossa afetividade, as nossas emoções, nossa capacidade de crer em mundos imaginários e ilusórios. De demens brotam nossa curiosidade, nossa imaginação, nossa loucura. Para Morin (2000, p. 60-61), o ser humano só progrediu em sua existência terrena e guiou revoluções pela força da existência de demens, pois

A possibilidade do gênio decorre de que o ser humano não é completamente prisioneiro do real, da lógica (neocórtex), do código genético, da cultura, da sociedade. A pesquisa, a descoberta avançam no vácuo da incerteza e da incapacidade de decidir. O gênio brota na brecha do incontrollável, justamente onde a loucura ronda. A criação brota da união entre as profundezas obscuras psicoafetivas e a chama viva da consciência.

É importante ressaltar, como apresentado na citação anterior, que as polaridades sapiens-demens não são excludentes ou contraditórias. Embora antagonistas, elas são complementares e o pleno desenvolvimento do ser humano perpassa pela vivência do circuito bipolar sapiens-demens (AMORIM, 2003).

E onde entra a figura do palhaço nesta discussão? Ora, partamos da definição feita por Morin ao estabelecer as potencialidades do homo demens:

Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz a desordem (MORIN, 1979, p. 116-117 apud AMORIM, 2003, p. 58).

Podemos conceber características da dimensão demens que são particulares da figura do palhaço em atuação: a ação por meio da afetividade; as emoções que se extrapolam; o lidar com o mundo objetivo a partir de uma lógica imaginária e incerta; a submissão ao erro; a quebra da lógica e da ordem.

A partir de um exercício de correlação, não poderíamos pensar ser o palhaço a vivência temporária de um estado demens sobrepujando a nossa polaridade sapiens?

Cardoso (2017) aponta que demens é o domínio do desejo em sobreposição a lógica de sapiens. A ação do palhaço é fruto de seus desejos oriundos de um contato subjetivo e intenso com a realidade, e essa ação ignora as convenções tipicamente racionais, operando a partir de lógicas particulares. O autor supracitado ainda aponta que tempos sociais onde o aspecto sapiens é enaltecido e buscado ao extremo são campos férteis para o surgimento do aspecto demens em suas formas mais radicais: a barbárie, a loucura, a violência, a irracionalidade. Quando observamos a jornada histórica da humanidade através da ótica da palhaçaria, percebemos que é da lama das sociedades mais rígidas e racionais que o bufão emerge em escárnio e blasfêmia.

Soares (2007) e Puccetti (2017) dissertam sobre a figura do palhaço-sagrado, presente em algumas culturas indígenas das américas. Estas figuras têm a função de vigiar e apontar os excessos das regras e dos ritos, utilizando-se da blasfêmia e da paródia para manter a comunidade equilibrada, utilizando-se de aspectos do homo demens no cumprimento de seu ofício.

A vivência do palhaço seria, assim, a partir das suposições apresentadas, uma forma de acessar os aspectos da polaridade demens em meio a um modelo social que ainda nos emoldura como se fôssemos compostos apenas de sapiens. E esta vivência seria promotora de integralidade, da experiência no mundo enquanto homo complexus e seria capaz de promover, potencialmente, benesses ao ser humano atuante, já que os “(...)Desvios, ruídos, inventividade, pulsão de criação e desordens” são “alavancas de novas reorganizações” do ser humano complexo (ALMEIDA & DANTAS, 2020, p. 13) e estes acontecimentos não-ordinários estão no cerne do fazer do palhaço.

Após situar a palhaçaria a partir do viés da complexidade, outro ponto que podemos levantar para enriquecer esta discussão pode ser: quais os pontos de confluências entre o fazer do palhaço e a educação sob o enfoque complexo?

Podemos partir do pressuposto de que a escola formal hegemônica se apresenta estruturada a partir da ideia de uma razão fechada, herdeira do intelectualismo cartesiano. Sobre isso, Morin diz que

A razão fechada rejeita como inassimiláveis fragmentos enormes da realidade, que então se tornam a espuma das coisas, pura contingência. Assim, foram rejeitados: a questão da relação sujeito-objeto no conhecimento; a desordem, o acaso; o singular, o individual (que a generalidade abstrata esmaga); a existência e o ser, resíduos irracionalizáveis (MORIN, 1998b, p. 167 apud AMORIM, 2003, p. 63-64).

A partir desta constatação, pode-se concluir que o pensamento da Educação formal hegemônica preza pela ordem e sobre essa constrói as suas práticas e toda sua cultura escolar. Porém, o homo demens traz o elemento da desordem. E a desordem é abominada pela escola.

Entretanto, o pensamento complexo versa que a mera existência da ordem não possibilita as transformações.

(...) o Universo não tem apenas a ordem. As mudanças que nele ocorrem advêm de outros processos, caso se limita apenas por esta, prosseguiria em um estado único, linear, em permanente constância. De igual modo, a educação torna-se algo fixo, estático, sem possibilidades de transformação e estéril, quando passiva apenas a uma estruturação baseada na ordem. Estando a prática pedagógica a efetivar-se sobre os mesmos princípios percorre um caminho sem transformações, onde se rechaça a inovação. (AMORIM, 2003, p. 65)

Uma escola caracterizada a um ordenamento excessivo é uma escola que oferece um espaço restrito para a promoção de transformações aos educandos. Harper (et al, 2006) associa o ordenamento presente nas escolas à manutenção do atual modelo social de produção na qual estamos inseridos. O autor, ao falar das relações da instituição escolar na sociedade, diz que “a organização do trabalho e da vida social nas sociedades industriais é fundada numa separação entre as tarefas intelectuais de concepção e de gestão, de um lado, e as tarefas pura e simplesmente de execução, de outro lado” (ibidem, p. 95). Assim, para o autor, esse excessivo ordenamento tem a função de educar indivíduos que sejam laboralmente úteis à sociedade.

Este caráter de ordem excessiva permeia a cultura escolar, os docentes e as expectativas que se tem sobre os discentes. A escola premia aqueles que são obedientes, capazes de seguir ordens e castiga os que fogem a este pensamento. A ordem está presente na organização do currículo, no planejamento das aulas, na organização das carteiras em sala e nos alunos e alunas postos em fila. A ordem proposta pela escola ignora e silencia o corpo. Para Gaya (2006, p. 253)

nosso ensino tradicional é prioritariamente razão. (...) o corpo não vai à escola. Talvez vá, mas permanece sentado, disciplinado no silêncio e passividade de uma estátua de mármore. Ou, quem sabe, tal como marionete. Move-se por mecanismos articulados a partir de um conjunto de fios que se mantém sob o controle dos professores. Crianças e adolescentes imóveis nos bancos escolares a suportar uma ladainha sem fim. São letras e números que se combinam em textos de diversas disciplinas, que são dissecadas e devem penetrar pelos olhos, ouvidos de um corpo inerte.

O sucesso escolar, a partir desta forma de pensar, está ligada ao que é ordeiro, previsível e linear e o erro é abominável, pois está fora da ordenação esperada.

Porém, a disciplina desmedida cria um ambiente que se afasta dos interesses e necessidades da sociedade contemporânea, já que ela “atrofia a prática pedagógica ao mesmo tempo em que a enclausura numa esfera, ficando separada da realidade em toda sua amplitude e complexidade” (AMORIM, 2003, p. 68).

É necessário, então, levar a desordem para dentro do pensamento educacional, já que estamos em uma realidade de incertezas, irregularidades, inconstâncias e instabilidades.

O pensamento complexo afirma que o binômio ordem-desordem são inseparáveis e apresenta o conceito de organização como forma de interconectar componentes diversos em um sistema.

O conceito de organização garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias (AMORIM, 2003).

A partir desta concepção, podemos afirmar que o educador é uma figura potente de organização entre os componentes de ordem e desordem que permeiam o ambiente escolar, e é aquele que concebe oportunidades para os discentes vivenciarem o mundo do conhecimento institucionalizado. Sendo este eixo inerente ao ser humano, é necessário que o educador seja capaz de reconhecer e vivenciar tanto os aspectos de ordem enquanto *homo sapiens* quanto de desordem enquanto *homo demens*.

Portanto, podemos hipotetizar a potencialidade da vivência do palhaço para o fazer do docente sob um aspecto complexo, pois essa vivência permitiria um contato próximo e vivencial de aspectos de nossa completude que são relegados pelo pensamento intelectualizado cartesiano. Ao vivenciar o palhaço, o educador poderia se tornar mais seguro ao transitar entre a ordem e a desordem, já que as “inconstâncias, instabilidades, desvios, acaso e imprevisibilidade, apresentam elementos que não são considerados pela ordem do *homo sapiens*” (AMORIM, 2003, p. 70).

Da mesma forma que o pensamento complexo traz um novo viés para observarmos os fenômenos constituintes da realidade, na qual a espécie humana se torna não somente um espectador, mas um agente e reagente dos fenômenos observados, o docente pode transportar este olhar para a sua prática docente, entendendo que a experiência educacional é constituída por diferentes componentes que se interligam e se interagem. Uma abordagem puramente intelectualista já não alcançaria a potencialidade que a ação docente pode ter. Neste sentido, a palhaçaria se desenha como uma alternativa formativa e performativa para o fazer pedagógico.

A vivência do palhaço nos possibilita experimentar aspectos de nossa complexidade que são relegados e, por vezes, soterrados pelas exigências de nossos modos de vida, tão objetivo, instrucional e eficaz. É necessário que vivenciemos toda a potencialidade de ser um ‘animal dotado de despropósito’, como diz Morin (ALMEIDA & DANTAS, 2020), para que possamos encontrar os propósitos de uma educação verdadeiramente complexa.

A COGNIÇÃO ATRAVÉS DOS AFETOS

Para iluminar a questão sobre a dimensão afetiva do ser humano, escolhemos a abordagem apresentada através da teoria psicogenética de Henri Wallon. Esta escolha decorre por algumas razões. Primeiro, o autor apresenta uma visão complexa e multidimensional do ser humano, apresentando o desenvolvimento desse através da emergência de dimensões cada vez mais complexas a partir do seu aparato biológico. Para Wallon (1981, p. 31) “nada do que se abandona é destruído, nada mesmo do que é superado fica sem ação. A cada etapa vencida, a criança deixa atrás de si possibilidades que não estão mortas”.

Segundo, é central o papel da inferência do meio, tanto físico quanto social, no desenvolvimento do ser humano. Estas duas razões corroboram com a visão de ser humano constituído a partir da corporeidade atravessada por inúmeras dimensões: físicas, biológicas, psicossociais etc.

A realização pela criança do adulto em que deve tornar-se não segue, pois, um caminho linear, sem bifurcações ou desvios. As orientações mestras a que normalmente obedece não são menos uma ocasião frequente de incertezas e de hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas vem também obrigá-la a escolher entre o esforço e a renúncia! Elas surgem do meio – meio das pessoas e meio das coisas. (WALLON, 1981, p. 31)

Terceiro, o autor vê na educação um campo riquíssimo para o desenvolvimento humano, postulando que a escola é um meio fundamental para o desenvolvimento do discente e do docente. (MAHONEY & ALMEIDA, 2005; FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010)

A partir da perspectiva walloniana, assume-se que o desenvolvimento humano se dá a partir da integração do sujeito, portador do potencial genético do ser humano, com o meio no qual vive. Este desenvolvimento, embora siga parâmetros gerais, não é linear ou se apresenta de forma idêntica em cada indivíduo. Para Wallon (1981, p. 149) “as situações com as quais a emoção confunde o indivíduo não

são apenas incidentes materiais, mas também relações interindividuais. O ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e substitui-o em grande parte, sobretudo na criança”.

Assim, a criança se desenvolve e se constitui humano através da interação de sua organicidade com os fatores ambientais e socioculturais nos quais se está imerso. O contexto irá determinar as condições de manifestação de nossas potencialidades.

Os meios com os quais nos relacionamos em nosso processo de constituição apresentam-se em tipos distintos: meios físico-químico e biológico; meio social, que se sobrepõe ao meio físico; e os meios do mundo concreto, sensível, e do mundo simbólico-conceitual. (NADEL-BRULFERT, 1986 apud MAHONEY & ALMEIDA, 2005)

A afetividade seria, então, uma interface de integração do ser humano com os diferentes meios nos quais transita. Esta dimensão do ser humano se refere a nossa capacidade de reagir com atividades internas e externas a estímulos e sensações ligados a tonalidades agradáveis ou desagradáveis produzidos pelo mundo, tanto interno quanto externo (MAHONEY & ALMEIDA, 2005). A afetividade teria origem nas sensibilidades internas de interocepção (ligadas às vísceras) e de propriocepção (ligadas aos músculos), que são responsáveis pela atividade generalizada do organismo. Assim, a afetividade emerge de nossa infraestrutura orgânica, de nossos instintos de aproximação do que é “bom” e afastamento do que é “ruim”, e vai se tornando, ao longo de nosso desenvolvimento, em uma manifestação de relação com o outro cada vez mais social. (WALLON, 1981; FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010)

Dentro do pensamento walloniano, a afetividade emerge da dimensão do ato motor e se torna a base para o desenvolvimento da cognição. Sob essa ótica, “as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir da dimensão motora e afetiva” (FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 28). O ato motor, a afetividade e a cognição são o que Wallon (1981) classifica como conjuntos ou domínios funcionais.

O conjunto da afetividade seria responsável pelas funções das emoções, dos sentimentos e da paixão. O conjunto do ato motor relaciona-se com o aparato orgânico do ser humano, sendo responsável pelos deslocamentos, reações posturais e por ser o apoio para a expressão afetiva e cognitiva. Já o conjunto cognitivo oferece as funções que permitem a aquisição e manutenção do conhecimento, a criação de ideias, representações, a memória, a imaginação e o planejamento (MAHONEY & ALMEIDA, 2005).

Ferreira e Acioly-Régner (2010) destacam que o desenvolvimento destes conjuntos apresenta uma ligação indissolúvel. Não existe um domínio de desenvolvimento de uma dimensão sobre a outra, mas, sim, uma incessante ação de reciprocidade entre elas. Assim, a cognição e afetividade, a partir das bases biológicas, se desenvolvem em constante alternância e conflito entre si, o que se expressa nas diferentes fases do desenvolvimento humano, contudo permanecendo inseparáveis e dependentes das interações e integrações com o meio.

Segundo Wallon (1981), os conjuntos funcionais apresentam-se, inicialmente, de forma sincrética no ser humano. O motor, o afetivo e o cognitivo reagem de forma indiferenciada e difusa aos diversos estímulos que afetam a pessoa, tanto internos quanto externos. Aos poucos, ao longo do desenvolvimento da criança, as respostas aos estímulos vão se tornando cada vez mais diferenciados e precisos, demonstrando uma maior adaptação ao meio e às necessidades da criança. “Desenvolver-se é ser capaz de responder com reações cada vez mais específicas a situações cada vez mais variadas” (MAHONEY & ALMEIDA, 2010, p. 15).

O motor deixa de se apresentar enquanto movimentação global do corpo e vai se aperfeiçoando em movimentos cada vez mais precisos e ajustados as diferentes situações, aprimorando-se o controle sobre cada parte do corpo e sua relação com os objetos e o meio. O afetivo, antes uma resposta generalizada às sensações de prazer ou desprazer, bem-estar ou mal-estar, se refina enquanto sinalizações afetivas mais específicas na forma de emoções: medo, alegria, raiva etc. O cognitivo parte de uma percepção confusa e indistinta do meio no qual se está inserido para a capacidade de organizar, categorizar e conceituar o mundo ao redor, tecendo as relações existentes entre as diversas informações que se obtém do mundo e de si.

A integração destes três conjuntos e suas relações com o meio constituem a pessoa humana e assim, como no conceito de corporeidade, todas as atividades humanas sempre interferem em todos os conjuntos: “qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras” (MAHONEY & ALMEIDA, 2010, p. 15).

A afetividade expressa-se em formas variadas de acordo com os diferentes estágios de desenvolvimento do ser humano. As características presentes em cada fase da vida são próprias da espécie humana e será determinada pelos contextos histórico-culturais nos quais a pessoa está inserida. Cada um dos estágios de desenvolvimento é considerado, a partir do pensamento walloniano, como uma constituição completa do ser humano no momento evolutivo no qual se encontra. Assim, a criança não é um ser incompleto, um projeto de adulto que está por si, mas sim uma pessoa plenamente constituída.

Mahoney e Almeida (2005) apresentam uma síntese desses estágios. Esses são:

1. Impulsivo-emocional (0 a 1 ano) – a afetividade é expressa por meio de movimentos descoordenados, em resposta as sensibilidades internas e externas. Há uma fusão entre a criança e o outro, e essa necessita do contato físico para o seu desenvolvimento. Aos poucos, suas percepções e sensações que são difusas vão se tornando mais diferenciadas;

2. Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos) – neste estágio há um processo de diferenciação entre a criança e o mundo. A criança se volta para o mundo externo e há um intenso contato entre ela e os objetos e uma constante indagação sobre a nomenclatura e o funcionamento das coisas;

3. Personalismo (3 a 6 anos) – a partir deste estágio, a criança começa a se descobrir diferente das outras crianças e dos adultos. É o início da construção da própria subjetividade por meio da oposição ao outro. Ela começa a expressar as suas preferências e a delimitar-se enquanto sujeito;

4. Categorical (6 a 11 anos) – as diferenciações ocorridas a partir dos outros estágios permitiram à criança o desenvolvimento da atividade cognitiva, a partir da exploração do mundo e sua conseguinte classificação, categorização e agrupamento. A partir daqui, ocorre um processo de refinação dos níveis de abstração da criança. Organizando o mundo, a criança também desenvolve uma compreensão mais nítida de si mesma;

5. Puberdade e adolescência (11 anos em diante) – nesse estágio predomina a exploração de si mesmo e a busca de uma identidade autônoma. É uma fase de confrontos, autoafirmação e questionamentos. O adolescente confronta os valores apresentados pelos adultos, ao mesmo tempo que se fortalece na relação com os seus iguais.

Ao fim deste percurso, teremos, idealmente, a pessoa adulta que, apesar de todas as transformações ocorridas nos estágios anteriores, reconhece-se como um ser uno e único: “A pessoa parece então ultrapassar-se a si mesma. Procura um significado, uma justificação, para as diversas relações de sociedade que outrora tinha aceite e onde se parecia ter apagado. Confronta valores e avalia-se a si própria em relação a eles” (WALLON, 1981, p. 223).

A partir do modelo walloniano, ao atingir a idade adulta, consegue-se um equilíbrio dinâmico entre a afetividade e a cognição (FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010). O amadurecimento afetivo da pessoa adulta está calcado sobre o equilíbrio entre o conhecimento que se tem de si, no sentido para dentro, e no conhecimento do mundo, para fora. Neste lugar, encontra-se a pessoa educadora. Já o palhaço, é um ser que nunca amadurece, estando mergulhado em afetividade o tempo todo.

É necessário apontar que o desenvolvimento humano apresentado por Wallon apresenta-se imerso no pensamento dominante de sua época e, portanto, apresenta pressupostos que podem contrastar com a visão desenvolvida através do pensamento complexo. Portanto, é necessário avaliar criticamente a divisão etária rígida e as características que o autor desenvolve em cada fase de desenvolvimento. Este é um ponto a ser aprofundado em trabalhos futuros, analisando o desenvolvimento apresentado pelo autor à luz da complexidade.

O processo de desenvolvimento do ser humano integral a partir do pensamento walloniano é, o tempo todo, dependente das relações sociais com o meio e com os outros. A afetividade emerge do orgânico e vai, gradativamente, manifestando-se em expressões cada vez mais sociais. O sujeito é inseparável do mundo. A partir de nossos corpos reconhecemos a subjetividade do outro e com ele nos relacionamos, ao mesmo tempo em que o outro transforma o ser que eu sou. Merleu-Ponty (1989, apud

VIVIANI, 2007) fala em uma intercorporeidade, um “encontro de carnes” que afeta os sujeitos envolvidos. Lopes e Pedruzzi (2021, p. 6) afirmam que “em todo este processo do ser integral, em todos os estágios, o sujeito se determinou diretamente pelo outro (externo \social), pois o que o afeta em seu contexto, constrói-o, transforma-o e/ou modifica-o”. O ser humano apenas se torna Humano no encontro com seus semelhantes, a partir do jogo de afetar e ser afetado.

Uma vez que a afetividade está presente na vida dos seres humanos desde o seu nascimento; e o seu desenvolvimento e refinamento se dá por meio, principalmente, das relações sociais e interpessoais, podemos pensar o fenômeno educativo como um território potencialmente fecundo para o desenvolvimento humano. Para tanto, é necessário repensar a escola além do dualismo intelecto-corpo, como já desenvolvido previamente.

Se o ser humano atinge no estágio adulto a estabilidade entre as funções cognitiva e afetiva, a escola desempenha um papel fundamental neste sentido, já que

o processo educacional é um processo de estabilidade, pois a educação não se vê desvinculada da afetividade, sendo que está em constante trabalho de formação humana de sujeitos. Logo, as relações que a fazem são permeadas de afetos, por entender que, onde há relações humanas, presentes estarão afetos, porque pessoas afetam e são afetadas a todo o momento. (LOPES & PEDRUZZI, 2021, p. 9)

No ambiente escolar podemos observar a coexistência e mútua influência da tríade afeto-cognição-relações sociais. Os afetos influenciam a cognição, assim como o cognitivo pode oferecer a possibilidade de manejo integrativo da afetividade (FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Logicamente, isso demanda do educador a compreensão do ser humano enquanto pessoa complexa e a capacidade de mobilizar tanto recursos cognitivos, quanto recursos afetivos em prol do desenvolvimento integral do seu aluno ou aluna. Ferreira e Acioly-Régnier (2010) apresentam, em sua pesquisa, diversos episódios de como os afetos vividos em outros espaços que não a escola, influenciam o desenvolvimento educacional dos discentes e também como os educadores agiram de forma a reconhecer, acolher e transformar estes afetos a partir de processos pedagógicos e cognitivos, possibilitando a reintegração entre afetividade e cognição desses discentes.

As situações de dor, perdas, sofrimentos, mortes, lutos e a violência vivida pelos alunos, (...), requerem do educador uma compreensão abrangente e integrativa do desenvolvimento, no qual as diversas faces do aluno enquanto pessoa possam ser contempladas, e não apenas uma visão unilateral que privilegia apenas uma dimensão ou conjunto funcional. Na proposta educativa walloniana, a integração é um conceito fundamental na formação do educando (...) (FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 30)

Neste contexto, a qualidade das relações interpessoais que o docente estabelece com os seus alunos e alunas torna-se um fato relevante do processo ensino-aprendizagem. Uma relação humana, baseada em afetos positivos, pode-se tornar um elemento influenciador dos rumos do desempenho acadêmico, do desenvolvimento cognitivo e, por consequência, do desenvolvimento integral do discente enquanto ser humano. Sobre este aspecto, Lopes e Pedruzzi (2021, p. 11) declaram que “a afetividade pode ser usada, através das relações estabelecidas a partir do educador, como um facilitador da aprendizagem, pois na mediação dos processos pedagógicos utiliza sua relação afetiva com o estudante para que juntos cheguem ao objetivo”.

É necessário ressaltar dois pontos importantes sobre o aspecto da afetividade dentro do processo educacional. O primeiro diz respeito ao lugar secundário nas instâncias da prática pedagógica e da formação docente que a afetividade ainda ocupa (LOPES & PEDRUZZI, 2021). É preciso tornar a dimensão afetiva presente no fazer pedagógico e proporcionar aos docentes o conhecimento necessário de como integrar este aspecto da existência humana às suas práticas. Este é um papel que cabe aos sistemas de educação, aos formadores e aos próprios docentes que desejam extrapolar o papel intelectualista da escola.

O segundo aspecto é a necessidade de o docente reconhecer-se enquanto ser humano complexo e reconhecer o quanto a sua afetividade também é um componente importante dentro do

processo ensino-aprendizagem. Sendo as práticas pedagógicas também expressões de afeto, torna-se necessário que o docente, enquanto agente do processo educacional, realize autoanálise em relação as suas práticas e busque opções de formação e transformação de sua prática e de sua qualidade enquanto ser humano responsável pela condução de discentes em formação.

Este ponto esbarra no fato de que os docentes da atualidade são resultado de um processo escolar que prioriza o intelectual frente a todas as outras dimensões humanas, já que estiveram imersos por toda a vida em um sistema educacional que ainda opera a partir da dicotomia cartesiana. (JOÃO, 2019)

Nesse sentido, a prática da palhaçaria pode ser uma potencial ferramenta de desenvolvimento humano, já que esta prática pode

ser interpretada como o momento em que um corpo propõe-se e expõe-se a outros corpos, com os quais compõe o mundo interpessoal e comunitário, com os quais se relaciona. A motricidade, a intencionalidade operante clownesca, é a evidência de uma dialética incessante corpo-outro, corpo-mundo, corpo-coisa, em que jorra e em que se atualiza o sentido. Nesse corpo-a-corpo, nesse permanente vai-e-vem, não só se remete para a impossibilidade de traçar, no mundo humano, uma fronteira entre a natureza e a cultura corporal, como também assinala-se que a própria motricidade (característica do corpo próprio) já está prenhe de significação exposta. (WUO, 2016, p. 22)

Transcender estas circunstâncias é um desafio para os docentes e demanda o compromisso de buscar o próprio desenvolvimento pessoal para experienciar, de fato, enquanto ser humano integral.

A DIMENSÃO HUMANO-INTERACIONAL DA EDUCAÇÃO

O ser humano é um ser complexo, que tem a sua integralidade atravessada e constituída por diversas dimensões. Partindo desta premissa, um dos objetivos da educação seria, então, o desenvolvimento pleno e integral do ser humano para que este possa atuar de forma plena, consistente e crítica na sociedade na qual está inserido. “Ensinar a condição humana” é uma das finalidades da educação pressupostas a partir do pensamento complexo (PADERES, RODRIGUES & GIUSTI, 2005; JOÃO, 2019).

Se o aluno e a aluna devem ser olhados a partir de sua multiplicidade, também se torna necessário pensar o trabalho pedagógico e a constituição do docentes a partir de suas múltiplas dimensões.

Para analisarmos o fazer pedagógico enquanto fenômeno multidimensional, recorreremos ao pensamento da pesquisadora Vera Maria Placco. O foco de suas pesquisas está na análise das múltiplas perspectivas e dimensões que atravessam o fazer e a formação do docente. Para a autora, pensar o fazer pedagógico a partir de seu caráter múltiplo é de extrema importância nos tempos atuais, já que “não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade” (PLACCO, 2006, p. 255).

A autora caracteriza o fazer pedagógico – enquanto características do docente, da docência e da própria formação – a partir de um conjunto de dimensões que se estabelecem de forma simultânea e dialeticamente inter-relacionadas: dimensões da formação técnico-científica, humano-interacional, política, da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, estética, cultural e ética (PLACCO, 2006; PLACCO, 2008; SOUSA & PLACCO, 2016).

A partir dessa abordagem, é possível mobilizar os diversos aspectos da constituição do docente em prol de seu trabalho docente. Quando o docente age, em sala de aula ou em formação, levando em consideração estes aspectos e a partir de uma ação consciente e intencional, é possível construir sentidos (da ordem pessoal) e significados (da ordem do coletivo) que afetam positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Para Placco (2006, p. 253)

São esses sentidos e significados que possibilitam a estruturação de si e do outro, ampliam o desenvolvimento da consciência, possibilitam interações e aprendizagens significativas,

possibilitam parcerias nas quais essas dimensões, simultânea e alternadamente, mobilizam a construção e constituição da pessoa inteira.

Cabe ressaltar dois aspectos sobre essa abordagem multidimensional. O primeiro é sobre a simultaneidade e interdependências dessas dimensões. O isolamento das diversas dimensões somente é possível para fins didáticos. O segundo aspecto está relacionado ao fato de que, enquanto fenômeno complexo, o desenvolvimento de uma dimensão sempre irá impactar em todas as outras, seja no sujeito ou no fazer pedagógico, ainda que não se tenha a consciência ou a intencionalidade desse fato (PLACCO, 2006).

Entretanto discutir o fenômeno pedagógico a partir de todas as possibilidades de sua multidimensionalidade é uma tarefa que extrapola os objetivos deste artigo. Assim, como optamos por abordar o desenvolvimento humano a partir de sua dimensão afetiva, abordaremos o fazer pedagógico a partir de sua dimensão humano-interacional.

Assim, se a constituição do ser humano apresenta uma dimensão afetiva que se desenvolve a partir da relação entre as pessoas, então se faz necessário que o fazer pedagógico leve em consideração esta dimensão e a incorpore em suas práticas. E a dimensão humano-interacional do fazer pedagógico lida com este aspecto.

O fazer pedagógico desempenhado em sala de aula é mediado, constantemente, pelas relações socioafetivas. Docentes e discentes se afetam mutuamente (PLACCO, 2008). Embora, segundo Placco (2004), alguns teóricos apresentem uma diferenciação entre relações pedagógicas e relações interpessoais, a proposta apresentada pela autora pressupõe que o fazer pedagógico é também relação afetiva, já que o trabalho docente exige um comprometimento relacional complexo entre as partes envolvidas, mobilizando as pessoas por inteiro. “A cada momento ou em cada ação desencadeada, conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem de parte a parte nos sujeitos envolvidos na relação” (ibidem, p. 9).

Embora no pensamento generalizado e pouco aprofundado sobre os processos educacionais ainda prevaleça a ideia de instrução para um ser humano puramente racional – o homo sapiens moriniano –, é o homo complexus, o ser humano por inteiro, que vai pra escola, inclusive o homo demens. A sala de aula é o

Lugar da multiplicidade, do imprevisto, das interações simultâneas e (aparentemente) desconexas, onde decisões são tomadas a cada minuto pelo professor e pelos alunos, na presença de desafios, alegrias, angústias, desejos, poderes, gostos e desgostos, preconceitos, aspirações (...) (PLACCO, 2006, p. 9-10)

Sendo a sala de aula um local de efervescência humana, um trabalho pedagógico calcado somente nos aspectos cognitivos torna-se incapaz de alcançar os objetivos da educação enquanto atividade promotora da integralidade humana. Torna-se necessário, assim, que o docente aja em sala de aula a partir de uma formação integral, que o permita refletir sobre suas relações humanas e que “tenha impacto sobre sua vida pessoal e profissional, seu comportamento, suas relações e suas atitudes” (SOUSA & PLACCO, 2016, p. 29). É necessário que o docente leve em conta que as relações que constrói com o discente são constituintes de sua profissionalidade.

A dimensão humano-interacional do fazer pedagógico também envolve “considerar o corpo e o movimento – bem como a comunicação –, que são dimensões da mutualidade da informação, da compreensão e afetos entre os sujeitos, da identidade e da alteridade, em processo de troca contínua” (SOUSA & PLACCO, 2016, p. 29). Sendo a afetividade uma dimensão que emerge do aparato motor do ser humano, o corpo e o movimento são constituintes fundamentais das relações afetivas e interpessoais em sala de aula. Assim, “o professor precisa estar à vontade com o próprio corpo e com seus movimentos” (ibidem, p.29) para que suas relações possam ser mais espontâneas e confiantes em sala de aula.

A constituição do ser humano, em suas múltiplas dimensões, é um fenômeno que ocorre no meio social. A articulação de saberes, a troca de informações, a mobilização dos processos cognitivos depende das interações entre os sujeitos e da qualidade dessas interações. A escola tem um papel

fundamental, então, na formação do ser humano por ser o local onde os atores dos processos educativos expõem seus pensamentos, seus modos de interpretar a realidade, suas perspectivas de ação e reação, seus motivos e intenções, seus desejos e expectativas – seus afetos, enfim. E essa exposição afetiva se encontra e embate com os pensamentos, modos de interpretação, sentimentos, reações e motivos do outro. Nesse encontro, ocorrem transformações que constituem ambos os sujeitos da relação como identidades separadas e ao mesmo tempo imbrincados com o ambiente social e cultural de provêm e no qual estão (PLACCO, 2004)

As interações interpessoais estão na base das experiências de aprendizagens e do desenvolvimento das funções cognitivas e psicológicas superiores (FERREIRA & ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Internalizamos os produtos da cultura a partir das interações e choques com os outros seres humanos, atravessados pelos mais diversos meios sociais nos quais estamos imersos.

Se é no confronto cotidiano das relações em sala de aula que a complexidade humana pode se por em movimento contínuo de reorganização, o docente deve estar atento e disposto para repensar e reposicionar as suas ações. Por meio das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, o docente encara questionamentos, transformações do outro e transformações de si mesmo, por vezes bruscas e intranquilas, e esses processos não podem ser ignorados, pois são mecanismos que atravessam a sua ação pedagógica. Assim, a consciência da dimensão humano-interacional e seu aperfeiçoamento se tornam um aspecto importante na vida do docente, já que “o professor, na comunicação e na relação de diálogo que estabelece com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito, dá sentido às informações que quer fazer chegar aos alunos” (SOUZA & PLACCO, 2016, p. 29).

A dimensão humano-interacional é fundamental no fazer pedagógico, pois somente a partir das relações as transformações propostas pela educação podem ocorrer nos sujeitos. Ainda assim, é um aspecto relegado a um plano secundário nas formações de docentes, em relação às dimensões técnicas do ensino (PLACCO, 2004).

Nesse sentido, a corporeidade em seu aspecto relacional-afetivo é um ponto central da vida humana e da prática pedagógica. Mas como “ensinar” docentes a lidar de uma forma mais potente com esta dimensão? Será que somente uma análise racional sobre afetos e relações é capaz de potencializar estes aspectos? Neste ponto, a palhaçaria pode se tornar uma ferramenta no desenvolvimento da dimensão interacional dos docentes, já que o fazer da palhaçaria trata de exercitar a escuta e a relação com o outro. É no território da conexão que o palhaço atua.

É preciso aceitar que o corpo-mente de cada adulto carrega uma engrenagem psicoafetiva distinta. Resultado da particularidade de sua história. Essa resultante de sua história pode ser vista como uma topografia de traumas, censuras, opressões, fantasias, desejos e inibições inscritas em seu corpo e decorrente da sua experiência de vida social e afetiva. O riso pode ser um dispositivo para tocar todas essas regiões, às vezes dolorosas, inscritas no corpo de cada um. (REIS, 2013, p. 88)

A partir de uma realidade em que a dimensão relacional do fazer pedagógico, assim como do próprio Ser Humano, é difícil de se tocar em um trabalho formativo, a palhaçaria, em seus percursos lúdicos, pode ser um facilitador do desenvolvimento daquilo que nos torna mais humanos: o encontro do eu com o outro.

O ESTADO DE PRESENÇA NA MEDIAÇÃO DE AFETOS

A afetividade (e as conseqüentes interrelações que se estabelecem a partir dela) é uma dimensão da corporeidade humana que permeia tanto a constituição da pessoa quanto a prática pedagógica, sendo um componente fundamental, mesmo que relegada a segundo plano nos processos educativos. Igualmente, é um aspecto de central relevância no trabalho da palhaçaria, sendo a base do Estado de Palhaço enquanto um “estado de afetividade, no sentido de ser tocado, vulnerável ao momento e às diferentes situações” (PUCETTI, 2017, p. 79).

A afetividade tem uma relevância na constituição do Estado de Palhaço. Em um primeiro momento, o palhaço busca perceber as suas emoções, a interferência destas em sua performance e busca

por meios de manter um controle objetivo sobre elas, a fim de não ser levado por estados emocionais alterados. Em um segundo momento, o palhaço busca perceber as emoções emanadas pelo público, buscando modulá-las, a partir do jogo, a fim de criar laços empáticos para o aprofundamento da relação com a assistência.

Ao nos utilizarmos do pensamento complexo e da multidimensionalidade pedagógica para analisar o fazer pedagógico, também encontraremos um cenário no qual o docente lida, de um lado, com seus próprios afetos e emoções gerados em um momento de exposição em sala de aula, quanto, pelo outro lado, com o turbilhão de afetos e emoções emanados pelo grupo de estudantes. E tanto um (afetos internos) quanto o outro (afetos externos) determinam a qualidade da interação em sala de aula e, por consequência, a efetividade do ato pedagógico.

Tanto o fazer do palhaço quanto o fazer docente são atividades que têm no corpo o seu palco principal de ação, expresso a partir da comunicação e das relações socioafetivas que estabelece com a sua audiência. Assim, do mesmo modo que a palhaçaria é considerada uma performance, o fazer pedagógico também o pode ser. Neste caso, performance pode ser definida como “toda atividade de um determinado participante, numa dada ocasião que possibilita influenciar de alguma maneira, todos ou alguns dos outros participantes” (GOFFMAN, 1959, p.15 apud BELLO, 2013, p. 59). O conceito do termo performance com o qual este trabalho dialoga extrapola os sentidos dados pelas artes e se aproxima de uma ideia de performance mais ampla, uma performance social, cotidiana.

Quando em performance, o docente/palhaço estabelece uma relação com a sua audiência, afetando-a e sendo mutuamente afetado por ela. Sobre a performance específica do docente, Bello (2013, p. 60) se refere a ela como “o modo de ser professor, em que o corpo é utilizado como elemento fundamental na prática pedagógica, com o objetivo, entre outras coisas, de se comunicar com os alunos, nem sempre verbalmente”. Mesmo que não tenha a intencionalidade, o docente está em performance quando em sala de aula e a inconsciência deste fato irá afetar o ser fazer pedagógico em sua totalidade, como apontado por Placco (2006). Na performance docente encontramos os elementos próprios da dimensão humano-interacional da docência: as relações com o outro, o corpo, os movimentos, os gestos, a voz, a comunicação (SOUZA & PLACCO, 2016).

Nas artes presenciais, como o teatro ou a dança, a performance se dá de forma efetiva a partir do que se convencionou chamar de “estado de presença” ou, simplesmente, “presença”. Quando observamos a palhaçaria, a presença do palhaço é concomitante ao Estado de Palhaço que ele vivencia. Puccetti (2017, p. 38) nos diz que

o palhaço atua a partir de um estado de presença pleno de disponibilidade para o outro e para o jogo. O intenso contato com os potenciais internos do palhaço e o encontro/diálogo com o público geram um estado de brincadeira e comunhão capaz de elevar os dois lados a um nível de conexão e entrega bem superior ao do cotidiano.

Bello (2013) e Duenha e Nunes (2017) apontam que a presença é um conceito difícil de ser designado objetivamente, por ser uma característica que é percebida, porém não apreendida. Partindo de um referencial físico, “a presença se refere às coisas que estando à nossa frente, ocupam espaço, são tangíveis aos nossos corpos e não são apreensíveis, necessariamente, por uma relação de sentido” (GUMBRECHT, 2010 apud BELLO, 2013, p. 62). Partindo deste conceito, podemos atribuir um primeiro sentido à presença como sendo a forma de que o palhaço/docente utiliza, quando em vivência presencial, para concentrar a atenção da audiência em si sem utilizar-se de recursos semânticos para tal.

Duenha e Nunes (2017) apresentam algumas possibilidades conceituais do que é a presença: “a presença como aura e atribuição prévia do artista; a presença que se faz entre os corpos em conexão com o ambiente; a presença como energia e dilatação; e a presença como possibilidade de afeto/convite” (ibidem, p. 100). Para o enfoque específico dado por este artigo, elencamos o último conceito citado pelas autoras como ponto central de análise.

Podemos, então, pensar a presença como atributo que se exprime a partir da tangibilidade corpórea do palhaço/docente ao conseguir concentrar a atenção da audiência para si de um modo não semântico e construir possibilidades de afetos mútuos entre si e a sua audiência.

Provavelmente, em nossos percursos dentro das instituições de ensino, já nos deparamos com docentes que parecem ter um magnetismo próprio e a capacidade de cativar e envolver a sua audiência de uma forma que não conseguimos compreender racionalmente, mas conseguimos experienciar. Bello (2013) aponta esta característica em docentes que conseguem criar um ambiente de compartilhamento de experiências, significando de maneira positiva os conhecimentos que ele traz aos seus discentes.

Agir a partir de um estado de presença “exige do artista a capacidade de escuta, consciência de si e do que o cerca, considerando nessa relação o modo singular de cada corpo agir e reagir” (DUENHA & NUNES, 2017, p. 101). Quando falamos da performance do palhaço, estas exigências são as mesmas que norteiam os princípios da palhaçaria. Ao nos referirmos a performance docente, encontramos estas mesmas exigências tanto na visão da dimensão humano-interacional postulada por Placco, quanto nos apontamentos sobre ação docente a partir da afetividade através do pensamento walloniano. Agindo segundo estas exigências, o docente consegue acolher as emergências provenientes dos encontros e tornar a sua aula um local de trânsito de afetos.

Tanto na performance do palhaço quanto na ação docente, os corpos envolvidos não são meros receptores de informação, mas são corpos ativos, envolvidos na experiência compartilhada, transformando-se mutuamente a partir dos afetos que emergem do encontro e que significam o acontecimento, seja a apresentação ou a aula.

A presença é assim o atributo que desperta a atenção e mantém o interesse da audiência no evento que ocorre, sendo um convite a vivência e ao compartilhamento de experiências mútuas.

Runtz-Christian (2011) observa que o estado de presença docente gera um engajamento maior de seus alunos e alunas nas vivências propostas, assim como respeito e admiração, em oposição a docentes com os quais os discentes não se sentem conectados ou cativados. A autora prossegue dizendo que “quando o professor se utiliza de sua presença para estabelecer relação com seus alunos, assentar sua autoridade, ele dá, para ser visto e ouvido, um saber reconhecido por todos como importante.” (ibidem, p. 44)

Quando se encontram em performance, tanto o palhaço quanto o docente apresentam um comportamento diferenciado do habitual. Para Bello (2013, p. 70), “quando o ator ou o professor estão atuando, a presença se intensifica e se expressa por componentes de ordem física (o olhar, a escuta, a voz, a postura), intelectual (papel, imaginação, concentração, profissionalismo) ou psicológica (personalidade, sedução).”

Esta forma diferenciada remete a busca do corpo extracotidiano do palhaço e a ação a partir deste, de forma espetacular para ser visto e ouvido por uma audiência.

Runtz-Christian (2011) apresenta interseções entre o fazer performático e o fazer docente e acredita que os professores podem se beneficiar da formação própria dos artistas performáticos. Para a autora “os fundamentos da formação do trabalho do ator, certamente, ajudarão a professora a desenvolver tais competências (relacionais), cujas aptidões e performances o ajudarão a demonstrar seu entusiasmo pela matéria ensinada e por consequência, suscitar e manter a atenção dos alunos” (ibidem, 2011, p, 48). Assim como a autora defende o caminho do ator como recurso para os docentes, este artigo apresenta a palhaçaria como este possível caminho de aperfeiçoamento.

A conscientização da prática docente enquanto uma prática performática pode trazer novas perspectivas aos docentes, potencializando as suas interações com os alunos e alunas e tornando a sala de aula um local de compartilhamento de experiências a partir da emergência de afetos mútuos que transformam tanto o docente quanto o discente. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a Palhaçaria é uma experiência que provoca no participante a possibilidade de relacionar-se com as outras pessoas e com o ambiente de uma forma mais atenta e lúdica, é possível afirmar que a palhaçaria pode ser uma ferramenta no aperfeiçoamento das relações interpessoais dos docentes a partir do aperfeiçoamento de seu estado de presença em sala de aula.

O Estado de Palhaço se faz a partir da presença do atuante, sendo manifesta independentemente da performance cênica do palhaço, e esta presença quando vivenciada no cotidiano do docente pode torna-lhe capaz de aprofundar as suas percepções sobre sua afetividade e o jogo de mútuos afetos que permeia a sala de aula, possibilitando a significação dos conhecimentos partilhados.

O olhar, a escuta, a voz, a postura, os movimentos, a espontaneidade são todos componentes da dimensão humano-interacional da docência e são aspectos que ganham relevo no desenvolvimento da presença do docente.

Um educador-palhaço que vivencia e opera a partir do Estado de Palhaço pode ressignificar as suas relações interpessoais em sala de aula, a partir do desenvolvimento de um olhar mais afetivo sobre si e sobre os outros; do engajamento de sua audiência a partir de um estado de expectativa e do uso de lógicas não-usuais; da manifestação de interesse e do contágio desse interesse por parte da audiência; do desenvolvimento de um estado de atenção consciente; do desenvolvimento da conexão e coparticipação da audiência em suas ações; e da abordagem a partir de uma lógica lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho pretendeu apresentar a palhaçaria como uma potencial prática para o desenvolvimento da dimensão afetivo-relacional dos docentes, pois ela se configura em uma prática que tem o seu foco na construção da relação e da interação entre o palhaço e a sua audiência, podendo ser um potencial recurso de aperfeiçoamento da dimensão interacional dos docentes, já que o caráter afetivo tanto da prática docente quanto do próprio docente é um aspecto delicado e difícil para um trabalho formativo, resultando na negligência desse aspecto durante o processo de formação docente.

A partir da análise teórica da bibliografia consultada, traçaram-se correspondências entre os aspectos afetivos, relacionais e performáticos entre a palhaçaria e a prática docente, utilizando-se do viés da complexidade.

A partir das análises apresentadas, é possível considerar que a palhaçaria contribui no aperfeiçoamento interpessoal docente ao trazer à prática cotidiana dos professores e professoras os mesmos princípios que permitem a palhaços experienciar e se relacionar com o mundo a partir de um estado performático, onde se tem uma maior consciência em relação a si e ao mundo ao redor; um estado de relaxamento, onde as relações são mediadas a partir da espontaneidade; um olhar mais empático, reconhecendo sua própria vulnerabilidade e lidando com seus erros e fracassos com um enfoque positivo. A partir da experimentação de uma “consciência palhacesca”, é possível trazer ao docente a mesma lógica que sustenta o palhaço em suas relações: o entendimento de ser vulnerável em sua humanidade, diante de outro ser que o observa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de; DANTAS, Eugenia Maria. Edgar Morin, educação e complexidade: para além do pragmático, o paradigmático. *Educação & Linguagem*, v. 23, n. 1, p. 3-26, jan./jun., 2020. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/download/10742/7364>>. Acesso em 10/05/2022.

AMORIM, Maria da Conceição de Melo. *O humano em Edgar Morin: contribuições para a compreensão da integralidade na reflexão pedagógica*. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4804>>. Acesso em 10/05/2022.

BELLO, Márcia Pessoa Dal. As performances da presença. *Revista da Fundarte*. Ano 13, n. 26, p. 59-72, jul./dez., 2013. Disponível em: <<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/18>>. Acesso em 10/05/2022.

BURNIER, Luís Otávio. *A arte de ator: da técnica à representação*. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

CARDOSO, Renato. *O universo lúdico, estético e poético na educação musical: reflexões a partir de Edgar Morin*. DEBATES – UNIRIO. Rio de Janeiro, n. 18, p.232-247, maio, 2017. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6527>>. Acesso em 10/05/2022.

CASTRO, Alice Viveiros de. *Elogio da Bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.

DUENHA, Milene Lopes; NUNES, Sandra Meyer. Presença que não se Faz Só: potências de afeto no ato de com-por entre corpos. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 99-122, jan./abr., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/pfcYrypGFxy4jTnvchWfKYS/?lang=pt&format=html>>. Acesso em 10/05/2022.

FERREIRA, Aurino Lima; ACCIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em 10/05/2022.

FREITAS, Miriam Sousa e. *Caminhos para uma intensificação da presença*. Dissertação. (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/92550>>. Acesso em 10/05/2022.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº 15, p. 250-272, jan./ jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/3ZS39XpQh6Fb3h8XfnTd7hv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 10/05/2022.

HARPER, Babbete. et al. *Cuidado, Escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

JOÃO, Renato Bastos. Corporeidade e epistemologia da complexidade: por uma prática educativa vivencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e193169, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/hFsfBXpLRnbV5j3MDxN5Xzv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 10/05/2022.

LOPES, Maria Júlia Machado; PEDRUZZI, Alana das Neves. O afeto na relação Professor e Estudante e sua influência no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 9, p. 1-15, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17775>>. Acesso em 10/05/2022.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, n. 20, p. 11-30, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em 10/05/2022.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PADERES, Adriana Marques; RODRIGUES, Regina de Brito; GIUSTI, Sonia Regina. Teoria da complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação. *Revista de Educação*, v. 8, n. 8, p. 1-13, 2005. Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com/educ/article/view/2205>>. Acesso em 10/05/2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Organização do trabalho pedagógico: o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido? In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; ANDRADE, Djalma (Orgs.). *Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?* Relatos e ensaios. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Relações Interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *Relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo: Edições Loyola, p. 7-20, 2006.

PUCETTI, Ricardo. *A travessia do palhaço: a busca de uma pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

REIS, Demian Moreira. *Caçadores de risos: o maravilhoso mundo da palhaçaria*. Salvador: EDUFBA, 2013.

RUNTZ-CHRISTAN, Edmée. Justa distância ou Justa Presença? *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 43-60, jan./jun., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbep/a/vMZpS4gN4RcS7fVv6WzWHCD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 10/05/2022.

SOARES, Ana Lucia Martins. *Palhaço de Hospital: proposta metodológica de formação*. Dissertação (Doutorado em Teatro) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUSA, Clarilza Prado de; PLACCO, Vera Maria de Souza. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-25, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/4567/2849>>. Acesso em 10/05/2022.

THEBAS, Cláudio. *O livro do palhaço*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005

VIVIANI, Ana Elisa Antunes. O corpo glorioso: um diálogo entre Merleau-Ponty e Michel Serres. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. V. 9, p. 1-20, 2007. DOI: <<https://doi.org/10.30962/ec.175>>. Acesso em 10/05/2022.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lousã: Edições Persona, 1981.

WUO, Ana Elvira. *Clown: “Desforma”, rito de iniciação e passagem*. Tese (Doutorado em Artes da Cena). UNICAMP. Campinas, 2016. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/296887585.pdf>>. Acesso em 10/05/2022.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Conceituação, investigação e escrita do texto.

Autor 2 – Supervisão e revisão do texto final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.