



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOÃO VICTOR RAMOS FERREIRA**

**DA PALHAÇARIA À PEDAGOGIA:**  
**UMA ETNOGRAFIA SOBRE OS EFEITOS DO RISO NA SALA DE AULA**

**FORTALEZA**

**2021**

JOÃO VICTOR RAMOS FERREIRA

**DA PALHAÇARIA À PEDAGOGIA:  
UMA ETNOGRAFIA SOBRE OS EFEITOS DO RISO NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

F441p

Ferreira, João Victor.

Da Palhaçaria à Pedagogia : Uma Etnografia sobre os Efeitos do Riso na Sala de Aula / João Victor Ferreira. – 2021.

115 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.

1. Comicidade. 2. Educação. 3. Ensino. 4. Antropologia. 5. Humor. I. Título.

CDD 370

---

JOÃO VICTOR RAMOS FERREIRA

**DA PALHAÇARIA À PEDAGOGIA:  
UMA ETNOGRAFIA SOBRE OS EFEITOS DO RISO NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 19/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Marcio Acselrad  
Universidade de Fortaleza (Unifor)

À minha mãe, Albaniza (*in memoriam*), pela  
transmissão de seu saber e por ter aberto o  
caminho para que hoje eu possa trilhá-lo.

## AGRADECIMENTOS

À minha tia, Audizia, e à minha avó, Raimunda (*in memoriam*), por terem sonhado, com minha mãe, meu futuro acadêmico e caminho profissional, e me “criado”. Muito obrigado!

À Rosa Ana, minha esposa e companheira de vida, pela parceria de amor e trabalho, o apoio incondicional, a escuta paciente e o cuidado generoso.

À Profa. Bernadete Beserra, por sua sinceridade, disponibilidade, pelo trabalho e esforço na orientação do estudo. Obrigado por sua criteriosidade e pelo ensino atencioso e comprometido. Sua orientação foi fundamental para o estudo.

Ao Prof. Alcides Gussi, pela clareza e generosidade no ensino e pela imprescindível ajuda nas orientações.

Aos colegas do Eixo Temático, Silvio Roberto; Ernesto Gadelha; Danilo Celedônio; e Carolina Bentes, pela acolhida no grupo e as trocas. Nossos encontros foram muito importantes em minha formação.

Aos alunos da disciplina Antropologia da Educação, por terem me recebido tão bem no campo; especialmente àqueles de quem utilizei os diários de campo neste estudo. Agradeço em nome dos alunos Regina e Marcus Aurélio.

Aos monitores, Deyse, Taís e Silvio, pela ajuda no trabalho de campo e colaboração com suas observações.

Ao professor Marcio Acselrad, pela disponibilidade para compor a Banca Examinadora e o apoio no início do meu trajeto acadêmico.

Aos companheiros de cena, que me acompanharam nas palhaçadas, ao longo desses anos, e aos professores que muito me ensinaram em diversas formações artísticas. Especialmente, obrigado àqueles que dispensaram seu tempo e atenção para assistir às minhas palhaçadas em praças e teatros. Tais experiências têm um lugar especial em minha memória.

Aos meus clientes, aos quais pude prestar meus serviços como psicólogo e ajudá-los em seus tratamentos. Essa experiência transformou minha vida e minha trajetória artístico-acadêmica, permitindo-me pensar a palhaçaria e a comicidade no contexto da saúde mental.

Ao Eixo Temático Antropologia e Educação; ao Programa de Pós-graduação em Educação; à Faculdade de Educação; e à Universidade Federal do Ceará (UFC), pelo apoio no desenvolvimento da investigação e disponibilidade da estrutura do *campus* para a realização

do estudo. É de suma importância a abertura aos múltiplos temas de pesquisa que versam sobre a Educação.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), pelo apoio financeiro com a manutenção de bolsa de Mestrado ao longo da pesquisa; com esse fomento, foi possível desenvolver o presente estudo.

“A troça é a maior arma de que nós podemos dispor e sempre que a pudermos empregar é bom e é útil. Nada de violências, nem barbaridades. Troça e simplesmente troça, para que tudo caia pelo ridículo.” (Lima Barreto, 2016).



## RESUMO

No estudo, indaga-se sobre a participação e efeitos do riso e do humor em sala de aula. O objetivo da investigação é compreender, por meio de uma etnografia experimental em sala de aula, as implicações do riso e do cômico nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, foi realizada uma pesquisa etnográfica nas aulas de Antropologia da Educação, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), que abrangeu a participação e observação em um exercício cômico. Nesta experiência, foram produzidos diários de campo e catalogados documentos etnográficos (diários e avaliações dos alunos). Os resultados da investigação revelam o poder do riso em desvelar a cultura e os preconceitos. As conclusões apontam para o humor como um dispositivo cultural e pedagógico em sala de aula, cuja finalidade é colaborar com o vínculo entre professor e alunos, suavizando as hierarquias em sala de aula, e também com o exercício do estranhamento do familiar da cultura, da relativização do etnocentrismo e da reflexividade.

**Palavras-chave:** comicidade; educação; ensino; antropologia; humor.

## **ABSTRACT**

This research investigates the participation of laughter and humor in the classroom. The objective of the investigation was, through an experimental ethnography in the context of educational background, to research the implications of the laughter and comic in teaching and learning processes. For this, an ethnographic research was done in the Anthropology of Education classes, in the Pedagogy course of Universidade Federal do Ceará (UFC), in which participation and observation were developed, field diaries produced and ethnographic documents (diaries and students' evaluations) were catalogued. The results of the investigation underline the capacity of laughter as a revealer of culture and prejudices, thus being able to contribute to the objectives of the anthropology of education. The conclusions point to humor as a communicational and pedagogical device in the classroom, which would aim not only to collaborate with the bond between teacher and students – softening the hierarchies in the classroom – but also to help with the exercise of a sense of strange with the culture's familiarity, the relativization of ethnocentrism and reflexivity.

**Keywords:** comicality; education; teaching; anthropology; humor.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	10
1.1	<b>Do que Não se Diz na Etnografia.....</b>	10
1.2	<b>Contextos Etnográficos: Construção do Trabalho de Campo.....</b>	20
1.3	<b>Sobre as Teorias do Riso em Diálogo com o Campo.....</b>	29
1.4	<b>Sobre a Estrutura do Texto.....</b>	35
2	<b>DE QUE(M) E PARA QUE(M) SE RI, NAS AULAS DE ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO?.....</b>	38
2.1	<b>Relato Etnográfico sobre a Chegada ao Campo de Pesquisa.....</b>	38
2.2	<b>A Sala de Aula e o Extraordinário.....</b>	41
2.3	<b>Experiência etnográfica como aprendizagem da antropologia da educação/formação docente.....</b>	44
3	<b>EM SALA DE AULA, APRENDER RINDO.....</b>	51
3.1	<b>O Cômico nos Processos de Ensino e Aprendizagem: a Professora que Ria.....</b>	51
3.2	<b>A Didática Docente com Riso e Humor: o que aprende, afinal?.....</b>	56
4	<b>O RISO E O TRÁGICO DO RACISMO EM SALA DE AULA.....</b>	65
4.1	<b>O Poder de um Chiste: Descobertas e Reflexões sobre o Trágico e o Racismo.....</b>	69
4.2	<b>Rir pra não Chorar: o Riso e o Trágico na Educação.....</b>	72
5	<b>RISO, EMOÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM.....</b>	84
5.1	<b>A Afetividade em Sala de Aula: Estranhar a Cultura por meio das Emoções.....</b>	84
5.2	<b>O Humor como Modo de Revelar e Compreender a Cultura.....</b>	90
5.3	<b>Festejar o ensino e a aprendizagem: a sala de aula como território de jogo.....</b>	98
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	107
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	114

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Do que Não se Diz na Etnografia

As origens da presente dissertação remontam ao ano de 2010, início do meu curso de graduação em Psicologia, na Universidade de Fortaleza (Unifor), onde cursava, então, o terceiro semestre e participava do Laboratório de Estudos do Humor e do Riso (Labgraça), coordenado pelo Prof. Dr. Marcio Acselrad. Naquele espaço – uma pequena sala abarrotada de livros, cartazes, revistas e DVDs sobre comicidade, circo e artes – é que me encantei pela figura do palhaço.

Naquela época, vivenciei, no *campus* da universidade, com integrantes do Labgraça, minha primeira experiência com um nariz vermelho e *pancake*<sup>1</sup> branco. Dali em diante, nunca mais abandonei a arte do palhaço e passei a me dedicar, no decorrer dos anos seguintes, à formação artística, em oficinas, *workshops* e cursos de teatro, palhaçaria e comicidade.

Em 2013, participei da fundação do grupo As 10 Graças de Palhaçaria, com o qual trabalhei até 2019, realizando espetáculos, *performances* e ações culturais<sup>2</sup>; atuando a partir da palhaçaria de rua em cidades do estado, com a circulação e produção em circo. Em 2016, após concluída a graduação do curso, passei a trabalhar também como psicólogo na atenção em saúde mental, mais especificamente no atendimento multiprofissional a pessoas autistas<sup>3</sup>.

Nessa experiência, também utilizei a arte do palhaço nas intervenções terapêuticas, porém, não mais com os caricatos nariz vermelho e maquiagem branca, mas, sim, utilizando técnicas teatrais e de palhaçaria para, com isso, criar ferramentas psicoterápicas e educacionais que me permitissem adequada interação e assistência aos clientes da instituição.

Assim, a visão que tinha sobre o riso esteve ligada, por um lado, a essas experiências práticas como artista e psicoterapeuta e, por outro lado, às teorias sobre palhaçaria e comicidade que estudei, especialmente, a teoria de Bergson (2018). Desse modo, por mais que enxergasse o riso como um fator positivo, facilitador das interações humanas, utilizando a comicidade em atuações artística e terapêutica, eu possuía também a compreensão do riso como uma marca da diferença, como um signo que caracteriza algo dissonante no cotidiano,

---

<sup>1</sup> Nome da tradicional maquiagem compacta usada por palhaços.

<sup>2</sup> Entre as produções, estão os espetáculos *Mais uma Grande Besteira*; *Meus 4 aninhos*; e *Cabaré da Desgraça*; e a *performance Vendedor de Amor*; assim como os projetos culturais *No Olho da Rua* e *Palco Aberto de Fortaleza*.

<sup>3</sup> Atuação como psicólogo na Fundação Especial Permanente Casa da Esperança, equipamento de administração indireta do Sistema Único de Saúde (SUS), entre 2016 e 2018, no atendimento a crianças e jovens autistas.

desviante, extraordinário e, por isso mesmo, risível, como argumentam as teorias de Bergson (2018) sobre o riso, e os escritos de Castro (2005) sobre a arte do palhaço. Trabalhava, pois, com o riso, enxergando-o como um fenômeno que juntava as pessoas, divertindo-as, mas não deixava de o ver como revelador da alteridade, representante da cultura e diferença.

Com essa trajetória prático-teórica, cheguei ao Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), no intuito de pesquisar etnograficamente sobre o riso e a pedagogia. O objetivo inicial do projeto submetido ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) era levar a etnografia para as formações artísticas que, à época, ministrava nas escolas públicas estaduais; contudo, fui surpreendido por uma proposta ousada, da professora orientadora, para que eu interpretasse um palhaço em suas aulas de Antropologia da Educação, na graduação em Pedagogia da UFC; ou seja, que pesquisasse acerca do riso no próprio ambiente educacional em que eu estava inserido.

Mais tarde, entenderia que a atual proposta se relacionava a pesquisas anteriores desenvolvidas pela docente na graduação e pós-graduação, que tomavam a Faculdade de Educação como campo etnográfico visando ao ensino e à aprendizagem em Antropologia da Educação. Desde meados de 2011, a professora tem investigado, com seus alunos, a construção do olhar antropológico por meio da exotização do dar/assitir aulas em suas disciplinas na Faculdade de Educação da UFC. Em artigo, no qual reflete sobre a experiência (BESERRA; LAVERGNE, 2016), relata que, como professora da disciplina Antropologia da Educação, nunca foi seu interesse o estudo da alteridade fora da docência. Ao contrário, seu interesse sempre foi o estranhamento do familiar *at home*, tomando a própria sala de aula e a comunidade que ali se formava como espaço para a exotividade familiar e a relativização da cultura. Contudo, como explicam os autores no artigo antes referido, o interesse em estudar especificamente a instituição em que a docente atuava, não surgiu com a pretensão de uma pesquisa antropológica, mas apenas como uma forma de praticar os conceitos antropológicos e desenvolver os rudimentos de um olhar etnográfico com docentes em formação.

Desse modo, acerca do contexto onde aconteceu a presente pesquisa, de que trata esta dissertação, compreende-se que a professora já estava, de certo modo, acostumada a esse duplo lugar de pesquisadora e professora, assim como seus alunos já haviam vivenciado a experiência de serem, ao mesmo tempo, discentes e pesquisadores. Naquele semestre, não seria diferente: a professora incentivaria seus alunos na construção de um estranhamento do familiar e uma relativização da cultura na própria sala de aula, instigando-os a “exotizar” suas práticas como discentes; as metodologias docentes e as disciplinas. Porém, haveria, na turma

do semestre 2019.2, um fato extraordinário para o contexto: um palhaço havia sido “plantado” disfarçadamente a princípio na sala de aula, e atuaria apresentando-se como um aluno.

Em encontro ocorrido no mês anterior ao início das aulas, reunimo-nos, professora e monitores, para debater a disciplina. Ali, apresentei uma proposta performativa chamada “o estranho”, a ser desenvolvida em sala, e discutimos a respeito, acrescentando e revendo alguns pontos do roteiro cênico. Foi acordado, por sugestão da professora, que eu me apresentasse como um aluno transferido de outra instituição, o que justificaria a inexistência do meu nome na lista de presença. Assim, em sala de aula, apenas a professora, eu, e demais monitores, saberiam da atuação de palhaço.

O primeiro dia no campo, que era a primeira aula da disciplina, foi, para mim, uma aventura extraordinária, tendo em vista que poucas vezes havia encenado ou realizado investigações em sala de aula. Estava atônito e havia me preparado para assistir à aula como um *clown* que se preparava para entrar em cena, desde minhas roupas coloridas, com acessório e visual extravagantes (uma calça verde, uma blusa vermelha, com uma mochila infantil, muito pequena para meu corpo, cabelos desgrenhados e bigode vasto), cumprindo meu principal objetivo, naquela primeira ocasião, que era causar estranhamento por meu comportamento, chamando o máximo de atenção para minha estranha figura e causando risos entre os alunos e a professora.

De fato, minhas atitudes, na primeira aula, foram mais semelhantes a uma atuação cênica do que ao comportamento esperado de um aluno em sala de aula e, não por acaso, muitos alunos, naquela primeira aula, desconfiaram que eu seria um ator convidado pela professora para estar em sala. Se esse excesso de atuação “entregou” minha identidade e tornou a continuidade da interpretação cênica impossível, por outro lado, o disparate da representação de palhaço, no ambiente da sala de aula, provocou reações e efeitos inesperados, como o desvelar as consequências do encontro com o “outro”; ao revelar conteúdos da cultura e permitir a investigação de certas implicações do riso nos processos de ensino e aprendizagem ali engendrados,

Em minha chegada ao campo, na primeira das sete aulas que frequentei, ocorreu a atuação cênica, que não era sabida pelos alunos. Já na segunda aula, no dia 29 de agosto de 2019, revelamos à turma minha “verdadeira identidade”, levando em conta os relatos dos alunos em seus diários sobre a atuação de palhaço e suas consequências na aula (por exemplo, uma das alunas estranhou a inexistência do meu nome na lista de presença e buscou a coordenação do curso para relatar a situação em sala; esta, por sua vez, contactou a professora, para saber a respeito daquele aluno que agia estranhamente em sala de aula e cujo

nome não estava na lista). Assim, a professora me apresentou como seu orientando, aluno de Mestrado que acompanharia as aulas como seu estagiário e também realizaria sua pesquisa na disciplina.

Desse modo, eu tinha meu duplo lugar: era estagiário de docência, monitor da disciplina; mas era, também, aluno do Mestrado, desenvolvendo uma investigação experimental. E, mais, ainda: apesar da minha palhaçada ter sido desmascarada, não abandonei, ao longo das aulas seguintes, minhas roupas coloridas e certo intuito de causar risos: continuei aproveitando os instantes de pausa das explicações da professora para brincar com algum colega vizinho ou fazer algum “mugango” (brincadeira) com a turma, como caretas, ou topadas ao sair da sala.

A essa altura, entre a segunda e terceira aulas (dias 29 de agosto e 5 de setembro de 2019), ainda pensava que meu objetivo em sala era fazer os alunos rirem e que devia limitar minhas pretensões de pesquisa a compreender do que e por que os discentes e a professora riam em sala. Não compreendia ainda meu lugar no campo de pesquisa; estava, talvez, muito apegado à intenção de fazer os outros rirem, e ainda mais aos meus preconceitos sobre o riso. Não via o riso como partícipe da cultura, como um fenômeno social, e assim constituinte da educação, tentando compreender seus efeitos naquelas aulas; isso porque a tentativa de catalogá-lo como bom ou mau, de antemão, estava fadada ao fracasso.

No decorrer da disciplina, mais especificamente entre a terceira e quarta aulas (nos dias 5 e 12 de setembro de 2019), comecei a observar que a professora e os alunos também provocavam risos durante a aula, fossem por piadas; um certo jeito de falar, contando histórias e “causos”; ou simplesmente por alguma coincidência ocorrida na aula, como anotei em meus diários de campo.

Naquele momento do campo, já não ocupava o lugar exclusivo do palhaço, de ser o mensageiro da graça, o provocador dos risos: havia um clima de descontração e bom humor nas aulas e eu não era o único responsável por ele, mas tão somente um participante e contribuinte desse clima amigável e alegre. Nesse mesmo período, que era o meio do trabalho de campo, em um encontro de orientação, a professora me indagou sobre o que eu estava fazendo em sala e o que estava observando/pesquisando.

Falei da minha sensação de estar “perdido” no campo, uma vez que não tinha mais a figura do palhaço como um espaço reservado e diferenciado entre mim e os alunos, sentindo-me como “mais um” em sala de aula. Por outro lado, falei também da construção coletiva dos risos em sala de aula; de como os alunos riam da/com a professora e entre eles; e como isso, a meu ver, colaborava com o desenvolvimento das aulas e um estado de relaxamento na hora

dos debates. Discutimos, então, a necessidade de deslocar meu olhar e lugar de pesquisador, e de conceber o objeto de pesquisa a partir do próprio campo de estudo.

Antes de avançar a respeito das consequências dessa “errância” no campo e dessa reunião em que reorientamos a pesquisa, faz-se necessária uma breve apresentação dos termos “riso” e “humor” e da forma como aqui são utilizados. Longe da intenção de definir precisamente os dois termos – tarefa hercúlea e, talvez, impossível, como pontua Minois (2003) – limitamo-nos a anotar algumas definições de ambos os termos, que consideramos suficientes para o emprego dos conceitos ao longo do texto.

Por “riso”, compreendemos o fenômeno humano do ato de rir de algo ou alguém. Considerado universal e traço cultural do humano, o riso representa, ao mesmo tempo, a alegria, o prazer e a diversão; mas também a forma cultural de lidar com o que a sociedade rechaça ou teme (ALBERTI, 2011; BERGSON, 2018; MINOIS, 2003).

Estudado com lupa há séculos, por todas as disciplinas, o riso esconde seu mistério. Alternadamente agressivo, sarcástico, escarnecedor, amigável, sardônico, angélico, tomando as formas de ironia, do humor, do burlesco, do grotesco, ele é multiforme, ambivalente, ambíguo. Pode expressar tanto a alegria pura quanto o triunfo maldoso, o orgulho ou a simpatia (MINOIS, 2003, p. 16).

É importante delimitar que, no presente estudo, o riso orienta-se por alguns estudos teóricos e práticos que o compreendem como elemento cultural, relacionado à vida e à linguagem. Como explica Alberti (2003, p. 30):

Nesses casos, o lugar atribuído ao riso e ao risível depende, evidentemente, da forma pela qual a sociedade ou a linguagem são concebidas: quando pressupõem a ideia de um sistema, de uma ordem ou de uma norma, o lugar do riso é em geral o da desordem ou da transgressão. No universo das ciências sociais, por exemplo, observa-se a recorrência do caráter transgressor do riso. Trata-se, na maioria dos casos, de uma transgressão socialmente consentida: ao riso e ao risível seria reservado o direito de transgredir a ordem social e cultural, mas somente dentro de certos limites.

Ainda sobre o riso, existem outros tipos, outras qualidades do cômico, como, por exemplo, a zombaria, o escárnio, a ironia, o sarcasmo, o grotesco, etc. Entre esses, destacamos alguns que são importantes para o presente estudo, uma vez que são mencionados no texto. O primeiro é o escárnio, que, como define Minois (2003), é o riso que visa desqualificar o “outro”, que aproveita as diferenças – sociais, culturais, econômicas, de gênero, etc. – para menosprezar aquele, ou aquilo, tido não só como diferente, mas, sobretudo, como socialmente inferior.

Tais risos veiculam a ideia de que uma violência sofrida pelo outro – como é o caso do racismo e das piadas racistas, por exemplo – são culpa do outro, do sujeito racializado; ou seja, se o negro é vítima de discriminações, violências e mortes, isto não se deve à estrutura



social que o oprime, mas às características suas, de sua raça, que o definem como vítima. Como explica Minois (2003), tal inversão de prerrogativas se dá através do riso do escárnio, que objetiva humilhar o outro, menosprezando, e naturalizando as violências imputadas.

O segundo tipo de riso é a ironia, descrita por Minois (2003) como aquele riso dirigido às estruturas sociais de poder, às normas. Assim, a ironia é um riso que questiona o controle social, o exercício do poder, o lugar das elites, ao se manifestar a partir de um tradicionalismo, de uma aristocracia. Como explica o autor, tal riso atingiu seu apogeu no século XVII, quando era utilizado para questionar os poderes da elite burguesa, ao aspirar alguns elementos aristocratas que, à época, perdiam espaço para os ideais emergentes do mercantilismo e da expansão industrial.

Como alerta Minois (2003), esse riso, por mais que questione as estruturas de poder, não visa a sua superação, uma vez que, ao final, o controle social é mantido, talvez ainda mais fortalecido, pela ironia. Para exemplificar, o autor utiliza o exemplo do imperador romano César, achincalhado até por seu próprio exército, que cantava músicas que ironizavam suas posturas como mandatário e sua vida pessoal e sexualidade. Como demonstra Minois (2003), a prática não fez com que o imperador tivesse seu poderio perturbado; muito pelo contrário, a ironia convivía – e até colaborava – com o domínio de César sobre o império, provando que poder e riso podem caminhar juntos.

Já o humor, seria um fenômeno também ligado ao riso, mas envolto no intelectualismo moderno, época que o conceitua e funda sua existência com essa palavra – pois, como nos lembra Minois (2003), o fenômeno existe desde antes do batismo. Como destaca o autor, o termo humor originou-se na Inglaterra, no século XVIII, a fim de representar essa qualidade da expressão humana que, acreditavam os ingleses, era própria de sua cultura. Assim, o humor passa a ser sinalizado como “uma atitude voluntária e consciente, uma espécie de filosofia de vida baseada no distanciamento” (MINOIS, 2003, p. 423).

Apesar da imprecisão do termo, o autor compara a nova acepção, ligada à inteligência e ao pessimismo, com o significado anterior relacionado aos humores, substâncias fisiológicas que explicariam o adoecimento, advertindo que, na modernidade, o termo passa a estar ligado à atividade social, à comunicação e ao pensamento.

Seguindo a breve definição feita por Freud ([1927] 2014, p. 325), pode-se entender que o humor, assim como o riso, seria algo libertador, pois permite descargas de energias psíquicas ao driblar restrições morais, permitindo uma economia de prazer/desprazer; mas possuiria “também algo de grandioso e exaltante”, qualidades não encontradas no riso.

O traço grandioso está claramente no triunfo do narcisismo, na vitoriosa afirmação da invulnerabilidade do Eu. Este se recusa a deixar-se afligir pelos ensejos vindos da realidade, a ser obrigado a sofrer; insiste em que os traumas do mundo externo não podem tocá-lo, mostra, inclusive, que lhe são apenas oportunidades para a obtenção do prazer.

Seguindo a explicação da psicanálise, o riso reflete um triunfo de si mesmo, do Eu, do narcisismo, ao relativizar, momentaneamente, os sofrimentos que o indivíduo vive no mundo social, por meio de uma piada ou de um chiste, por exemplo. No riso, de forma rápida e passageira, o indivíduo se colocaria “acima” dos medos e horrores da vida, podendo rir desses por um breve momento. Seria uma espécie de vitória do Eu sobre a realidade social.

O humor também facilitaria tal operação, a partir da própria constituição psíquica (Eu), mas também com o princípio do prazer, e não apenas utilizando um jogo do pensamento; uma dissonância cognitiva, como o faz o riso: ele a faz também na instância do SuperEu, que, na psicanálise, “representa” os imperativos morais e os ditames da cultura. Ou seja, o riso faz rir, pois brinca com o pensamento, com nossas noções de oposição (mostra o rápido como lento; o certo como errado; o belo como feio, etc.), ao unir, numa mesma frase, ou cena, elementos culturalmente díspares.

Com o humor, por sua vez, não se faz uma simples oposição ao provocar o riso: utiliza-se do SuperEu para, na expressão humorística, colocar em xeque, mesmo que sutil e momentaneamente, tabus da sociedade, leis da cultura. Assim, o humor não provoca apenas a sensação de que o indivíduo (Eu) está acima de seus problemas e dores, mas que a própria atividade humorística está também acima da realidade social; que o princípio do prazer é mais importante do que as adversidades das circunstâncias reais, e faz tudo isso a partir de uma espécie de “teatro” introspectivo, em que o sujeito, por um momento, aborda o Eu a partir do SuperEu, pondo os dois a “brincar”, para extrair dessa “encenação” um prazer.

A partir da reunião mencionada, em que os objetos e objetivos do estudo foram reorientados, revelou-se outro aspecto da comicidade em sala de aula: os relatos dos alunos descreviam um “clima”, nas aulas, amigável, divertido; isto é, o humor. Assim, passei a me localizar no campo como mais um participante desse humor que acompanhava as aulas e desse riso que acompanhava o ensino e a aprendizagem ali movimentados.

Destarte, também foi deslocada minha função em sala, pois não busquei mais causar os risos nas aulas, mas sim observar e participar do humor que se estabelecia em sala, fosse ele uma expressão triste, com choros e revoltas, ou alegre, com chistes, gracejos, risos e sorrisos. Dali em diante, estive mais atento aos fenômenos do riso e do humor em sala, nos seus efeitos sobre a dinâmica da aula e sobre *os processos de ensino e aprendizagem*,

*investigando a hipótese da expressão cômica como uma relevação da cultura e de seus elementos em sala de aula, dentre eles, por exemplo, o preconceito e a discriminação.*

Como observado nos diários de campo dos alunos, ferramenta metodológica utilizada na didática, docente o riso surgia como uma possibilidade de reconhecer e lidar com a alteridade em sala de aula; uma forma de os alunos estranharem a si próprios em seus etnocentrismos, desvelando elementos da cultura muitas vezes despercebidos ou inscientes. Se rir de alguém ou de algo implicaria uma diferenciação, uma classificação, e/ou um julgamento, como apontavam as teorias estudadas, o riso ganharia novos efeitos e contornos em sala de aula, pois possibilitou uma “exotização” do familiar, da cultura e educação, e também um estranhamento e a crítica da discriminação e do preconceito no ambiente escolar.

Tais hipóteses foram criadas a partir dos diários de campo e trabalhos de avaliação dos alunos da disciplina. Nesse sentido, tanto a pesquisa em si como este texto de dissertação foram muito influenciados/inspirados pelas interpretações dos alunos, da professora e de monitores. Assim, o leitor verá que as construções epistemológicas feitas sobre o riso e suas funções são também guiadas por reflexões trazidas pelos alunos e demais participantes em sala de aula. Ou seja, as interpretações feitas aqui são reflexões daquelas feitas pelos discentes, em seus escritos. A escolha de utilizar também as avaliações se deu pelo fato de que nesta foi pedido a eles que escrevessem sobre questões como: percurso escolar, à luz do conceito de capital cultural, e as influências do riso nos seus processos de aprendizagem, possibilitando ao presente estudo utilizar tais informações.

Dessa maneira, esse momento do trabalho de campo, de reorientação da investigação, foi, para mim, um rito de iniciação necessário para o prosseguimento do estudo, e para abrir mão das teorias e hipóteses preconcebidas, necessitando, assim, abandonar meus preconceitos sobre o riso e o cômico na vida, arte e educação. Era primordial, naquele instante, como define Agier (2015, p. 42), “a coragem de ‘desconstruir’ – o que não é destruir, mas desfazer e *pôr em dúvida* –” (grifos nossos), tudo aquilo que acreditava saber sobre o riso e a educação, antes do campo.

Assim, passei a pôr em dúvida minhas concepções sobre a comicidade e o cômico – se eram bons ou ruins, saudáveis ou maléficos – e minhas prerrogativas sobre o riso – se contribuiu ou atrapalhou as aulas – , uma vez que já não se tratava de responder a tais problemas insolucionáveis. O riso – compreenderia depois a partir do estudo bibliográfico e das reflexões sobre o trabalho de campo a partir dos diários dos alunos – pode ser “bom” e “mau”, ao mesmo tempo, assim como a comicidade pode atrapalhar e contribuir, a depender

do contexto em que acontece o fenômeno cômico. Isso porque o riso é um fenômeno social, cultural – isso também só entenderia durante a investigação, pois via o riso ainda de forma instrumentalizada, essencialista, devido ao uso que fazia dele.

Também passei a pôr em dúvida o lugar de palhaço-aluno em que iniciei a pesquisa: queria eu me proteger por trás da atuação de palhaço (um lugar confortável para mim, dada a minha profissão)? A atuação de palhaço em sala de aula foi uma tentativa de me resguardar da experiência de alteridade, de não me “mostrar” para os outros alunos?

A esses questionamentos, surgidos durante o trabalho de campo, somaram-se reflexões oriundas do estudo bibliográfico com autores da Antropologia, por intermédio da disciplina do Eixo Temático Antropologia da Educação, Filosofia e Sociologia da Educação II – Antropologia, Etnografia e Educação, ministrada pelos professores Bernadete Beserra e Alcides Gussi. Dessa maneira, autores como Caratini (2016) e Agier (2015) foram fundamentais, naquele momento, pois, a partir de suas leituras, foi possível criar outros sentidos para o que eu estava vivendo no campo, e entender melhor os rumos que a pesquisa estava tomando, exercitando assim uma reflexividade<sup>4</sup>.

A partir da quarta aula da disciplina, no dia 12 de setembro de 2019, passei a tentar desenvolver, ainda no campo, e depois na escrita, o que Caratini (2016, p. 16) nomeia como um “deslocamento do olhar” e um “descentramento de si”, na busca por uma alteridade – e também por uma identidade – com as quais eu poderia aprender sobre riso, Antropologia, Educação e Pedagogia, no contexto da sala de aula. A imersão voluntária no campo, tecendo relações com estudantes e professora, provocou o deslocamento da minha investigação sobre o riso, obrigando-me a questionar as representações que eu tinha do “Outro”, de mim mesmo, da comicidade, do cômico, ensino, da aprendizagem, da Pedagogia, sala de aula e Educação.

O que converte o trabalho de campo em um rito de iniciação é que, em antropologia, o investigador deve *experimentar* para acessar o saber. No entanto, os efeitos de transformação da situação de observação, o que se conhece precisamente como “trabalho de campo”, são totalmente imprevisíveis, ou seja desconhecidos de antemão, e incalculáveis, logo totalmente desconhecidos. Ninguém sabe, e todo mundo sabe (CARATINI, 2016, p. 50, grifos no original - Tradução nossa)<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Ambas as obras abordam o trabalho de campo do etnógrafo, trazendo conceitos e experiências dos autores. Em Caratini (2016), a autora aborda aquilo que não é dito nos escritos sobre antropologia, sobre os efeitos desestabilizantes no campo. Já Agier (2015) pontua algumas peculiaridades no campo, reforçando a tese da experiência etnográfica como um questionamento dos pressupostos e como lócus para a constituição do objeto de pesquisa.

<sup>5</sup> Lo que convierte al trabajo de campo en un rito de iniciación es que, en antropología, el investigador debe *experimentar* para acceder al saber. Ahora bien, los efectos de transformación de la situación de observación, lo que se conoce precisamente como <<el trabajo de campo>>, son totalmente imprevisibles, luego

A partir do intercâmbio ocorrido nas aulas entre mim, os alunos, monitores e a professora, em que me vi trocando argumentos nas discussões teóricas e participando do aprendizado coletivo da disciplina, fui sendo “aceito” pela turma, e a compartilhar gargalhadas em sala; ser solicitado sobre minha compreensão dos textos; ser convidado pelos estudantes para cafezinhos e conversas durante os intervalos; receber menções nos diários de campos; e escutar confissões e desabaços dos alunos após as aulas. Afinal, em Antropologia, não há “Nada de conhecimento íntimo sobre um tema sem conhecimento das pessoas. Logo, não há saber sem relações” (AGIER, 2015, p. 34).

Reafirmando o que foi argumentado anteriormente com Caratini (2016), o que fiz, no campo, foi tentar manter um distanciamento de mim mesmo – no caso, distanciamento também da atuação cênica de palhaço –; momento esse fundador da pesquisa, tendo em vista que “é nesse distanciamento de si que se criará a relação com aqueles que são ainda desconhecidos e se tornarão suficientemente próximos, um dia, para que um conhecimento nasça desse encontro” (AGIER, 2015, p. 19).

O campo não é uma coisa, não é um lugar, nem uma categoria social, um grupo étnico ou uma instituição. É talvez tudo isso, segundo o caso, mas é antes de tudo um conjunto de relações pessoais com as quais “aprendemos coisas”. “Fazer pesquisa de campo” é estabelecer relações pessoais com quem não conhecemos anteriormente, junto de quem chegamos um pouco na marra (AGIER, 2005, p. 34).

Portanto, a pesquisa aqui apresentada resulta dos meus recursos culturais e esforços intelectuais, mas também de como as minhas percepção e compreensão foram se transformando à medida que se desenvolvia o trabalho de campo. Ou seja, entre a minha tentativa de compreender etnograficamente os efeitos da comicidade numa aula e a tentativa dos alunos de construir um olhar antropológico, no estranhamento de si mesmos e de seus percursos escolares/acadêmicos, o estudo se desenvolveu.

Se, por um lado, eu detinha uma teoria sobre a comicidade, que apontava para seu significado enquanto diferenciação social, desvio da norma e julgamento moral (BERGSON, 2018; ALBERTI, 2011; MINOIS, 2003), por outro lado, os alunos movimentavam uma teoria antropológica que abordava o racismo reificante na Educação brasileira, o qual todos ali presentes haviam experimentado. Assim, minhas questões e problemáticas convergiam com as dos alunos no tocante à alteridade, a lidar com as diferenças e suas consequências, com a cultura e os etnocentrismos.

---

desconocidos de antemano, e indecibles, luego totalmente desconocidos. Nadie sabe, y todo el mundo sabe (CARATINI, 2016, p. 50).

Nesse espaço de alteridade inaugurado entre os presentes em sala de aula (alunos, professora, monitores e pesquisadores) estabeleceu-se um intercâmbio de pensamentos, sensações e afeto às vezes harmonioso, sempre impactante. Como afirma Agier (2015) neste dar e receber em que se converte o trabalho de campo, o antropólogo nunca entende bem o que dá em troca das informações buscadas, sentindo-se por vezes como um devedor.

No trabalho de campo, creio ter “pago” com minha pessoa; minha identidade – e não mais com a atuação de palhaço –; minhas contribuições ao ensino e à aprendizagem; e minha presença nas aulas. Em troca, recebi uma profusão de percepções novas que me permitiram ampliar o campo de representações da sociedade, educação, do riso e humor, com as quais tento articular as discussões que seguem nos próximos capítulos. E não há mesmo como não me sentir um tanto devedor...

## **1.2 Contextos Etnográficos: Construção do Trabalho de Campo**

Dedico-me, agora, a apresentar alguns elementos que antecederam a presente pesquisa, e se referem ao contexto em que a investigação atual se inseriu. A disciplina Antropologia da Educação é obrigatória do curso de Pedagogia da UFC, oferecida no segundo semestre da grade curricular do curso matutino, e ao terceiro semestre do curso noturno. Como explicam Beserra e Lavergne (2016), a disciplina foi introduzida no currículo do curso em 2006 devido à interpretação das exigências da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia.

Inicialmente, a disciplina, que se chamava Antropologia e Educação e tinha três créditos, ficou sob regência de duas sociólogas interessadas na pesquisa na área de Educação. Após dois semestres de sua criação, em resposta às queixas das professoras que a ministravam, a disciplina passou a ter quatro créditos e a se chamar Antropologia da Educação, prioritariamente ministrada pela única antropóloga da faculdade (BESERRA; LAVERGNE, 2016).

A partir daí, o programa se ‘antropologizou’, tendo sido incluídos tópicos sobre a história da antropologia, pesquisa etnográfica e antropologia da educação no Brasil. Até o primeiro semestre de 2011, a disciplina se desenvolveu em torno da leitura e interpretação de textos antropológicos, tendo em geral, como principal objetivo, o da oferta de instrumentos para a construção de um ‘olhar antropológico’ sobre a prática docente e a instituição escolar. Mas como adaptar os meios, os limites de uma disciplina de quatro créditos, ao fim, à construção desse olhar particular entre

estudantes cujo único contato com a antropologia provavelmente se reduziria àquele? (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 77, grifos no original).

Assim, em meados de 2007, com a professora Bernadete Beserra já à frente da disciplina, a docente considerou que “a melhor ‘cozinha’ para o olhar antropológico” seria a pesquisa etnográfica, como apontam outros antropólogos (GUSMÃO, 2006; DAUSTER, 2015). Isso porque, segundo Beserra e Lavergne (2016, p. 76), a pesquisa etnográfica possibilitaria experimentar “na própria pele, o desafio da relativização e todas as frustrações, alegrias e angústias que surgem do encontro com o ‘diferente’, mas também, e sobretudo, do encontro consigo próprio” (grifos no original).

Sendo o objetivo da disciplina a construção de um olhar antropológico sobre a educação, considerou razoável transformar em campo de pesquisa o próprio curso de Pedagogia. [...] Não havia o propósito inicial de desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica, ou seja, a mudança de método de ensino não ocorreu com vistas à ampliação do conhecimento sobre a universidade ou a escola. Em geral, foi apenas uma estratégia de imprimir um sentido mais prático a uma disciplina teórica. Foi assim, como projeto de Iniciação à Docência, que foi submetido ao Colegiado do Departamento, ao qual pertence a professora, e à Pró-reitoria de Graduação, que lhe concedeu duas bolsas de monitoria (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 78).

Nascia, então, com alunos e monitores, a tentativa de “compreender como aquele curso de Pedagogia articulava o objetivo de oferecer certa formação docente e as condições efetivas de fazê-lo” (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 79). A partir de 2007, nas várias turmas de Antropologia da Educação que se seguiram, os alunos foram convidados, pela docente, a praticar a observação e a exotização do familiar, por meio da ferramenta dos diários de campo em sala de aula.

Sobre essa ferramenta etnográfica e seu uso no contexto da formação de professores, Sales e Beserra (2019) destacam o objetivo de investigar, a partir da Sociologia/Antropologia, os processos de ensino e aprendizagem e a própria dinâmica em sala de aula. De acordo com os autores, sua utilização nas aulas de Antropologia da Educação apresenta-se como uma estratégia antropológica e pedagógica em diferentes níveis, ao possibilitar a pesquisa: (1) da universidade na qual docentes e alunos estavam inseridos; (2) dos sujeitos, do contexto e das estratégias relacionados ao ensino e à aprendizagem da pesquisa etnográfica e das atitudes antropológicas; e (3) das maneiras e dos obstáculos para a aprendizagem em sala de aula.

Como explicam os autores, a produção dos diários fazia parte da metodologia e da aula da professora, com momentos inicial e final reservados para sua escrita, para que os alunos focassem sua atenção no ambiente da sala de aula e nas interações próprias do ritual de dar/assistir aulas. Tudo isso era feito com orientações e explicações sobre a escrita dos

diários, e, caso fosse necessário, a docente lia alguns trechos de diário de outras pesquisas, de antropólogos famosos e também dos alunos que aceitassem compartilhar seus escritos<sup>6</sup>.

De acordo com Beserra e Lavergne (2016), os diários lidos e avaliados pela professora apresentavam bem a visão de mundo dos alunos e a capacidade de reflexão dos autores, transformando-se, assim, em importantes instrumentos de avaliação, e possibilitando acompanhar o impacto da incorporação de novos conceitos na sua visão de mundo. Assim, apesar de obrigatórios e vinculados à avaliação, os diários logo foram apropriados pelos alunos e se transformaram em espaço de liberdade e criação, facilitando a comunicação entre professora e discentes.

Não se tratava, afinal, de formar antropólogos, mas, modestamente, através de alguns exemplos do fazer antropológico, treinar o olhar de futuros professores do ensino básico para enxergar que a sua trajetória existencial e os desejos e idiossincrasias dela decorrentes representam apenas uma dentre muitas possíveis. O exercício os ajudaria a lidar com os vários ‘outros’ que encontrariam nas escolas em que fossem trabalhar ou mesmo na vida, já que muitos insistiam que não queriam ser professores (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 80, grifo no original).

Como explicam os autores, na disciplina, somavam-se à estratégia do uso dos diários de campo, outros métodos, como a utilização de uma bibliografia reduzida, mas exaustivamente explorada por meio da escrita de resumos dos textos da bibliografia e da participação no debate em sala de aula. Assim, em sala, a professora iniciava as discussões sempre perguntando quem havia lido o texto e quais as dificuldades ou facilidades surgidas na leitura.

Caso ninguém respondesse às indagações, a docente interpelava alguém, em geral pelo nome (o que também causava surpresa); após a resposta, pedia para outro aluno complementar ou questionar o que havia sido dito. Caso algum conteúdo considerado fundamental não fosse trazido pelos alunos, a professora o acrescentava à discussão, que seguia em animado debate (BESERRA; LAVERGNE, 2016).

Com o objetivo de que os alunos compreendessem a formação docente como um processo de aculturação, onde os conteúdos curriculares não são necessariamente a parte mais importante e mais efetiva do aprendizado e onde, talvez, o mais importante seja mesmo os conteúdos práticos, não explícitos, incorporados, por imitação, inconscientemente, ela propôs que eles também ficassem atentos às práticas docentes, inclusive a dela. Era importante que se tornassem conscientes dos pressupostos político-filosóficos que sustentam o ‘dar/assistir à aula’, a fim de que pudessem afiar o olhar crítico e questionar as suas presentes, se nelas já envolvidos, ou futuras práticas docentes. Importava que estivessem cientes de que não existe nada menos neutro do que o chamado processo de ensino-aprendizagem (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 92, grifos no original).

---

<sup>6</sup> Para melhor compreensão da ferramenta dos diários, no contexto citado, consultar: Sales e Beserra (2019).



Dessa maneira, as aulas de Antropologia da Educação reivindicavam dos alunos certo engajamento efetivo e muitas vezes desestabilizante, já que a realidade educacional, objeto de análise etnográfica na disciplina, era e é objeto de fantasia e esperança de todos os alunos, “o que torna a tarefa do cientista social ainda mais difícil, pois deve construir seu conhecimento *apesar de e contra* o senso comum; *apesar de e contra* a realidade” (BESERRA, 2016, p. 94, grifos no original).

Assim, a professora era uma figura controversa, dentro da instituição, fosse pelo alcance de suas pesquisas com os alunos; sua postura crítica; ou pelo assédio que sofria na faculdade (BESERRA; LAVERGNE, 2016; BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2014), e os alunos saíam de suas aulas como se tivessem vivido “uma aventura, que os teria levado para dentro e para fora de si, ao mesmo tempo” (BESERRA, 2016).

O estranhamento do familiar, nas aulas, passava, então, primeiramente, pelos próprios processos de socialização, que constituem os alunos e os fazem ser o que são, com o objetivo de desnaturalizá-los, transformando-os em objetos de reflexão (BESERRA, 2016).

Nessa perspectiva, ofereço elementos para que os alunos percebam, por exemplo, como as relações de poder e dominação se constituem e se naturalizam, inclusive, ali mesmo, nas diversas relações professor-aluno mediadas pelo contexto institucional de cada curso. Desse modo, como expliquei anteriormente, o conhecimento, que com eles construo ou movimento, está longe de ser apenas um conhecimento formal, que começa e termina no âmbito da disciplina. O que lhes ofereço são os rudimentos de uma teoria social que pode ser utilizada como um instrumento de conhecimento, afirmação e crítica (BESERRA, 2016, p. 94).

Diante dessa breve apresentação sobre a metodologia da disciplina e a didática da professora, compreende-se que a disciplina ocupa um lugar diferenciado na instituição, não só devido à metodologia do estranhamento do familiar e às ferramentas da etnografia utilizadas, mas também por caminhar na direção oposta, segundo Beserra, Oliveira e Santos (2014) a um populismo docente observado na Educação. Soma-se a isso a criação de uma espécie de “lenda” sobre a professora, na unidade acadêmica: alguns diziam que era muito rigorosa, uma verdadeira carrasca em sala; já outros elogiavam sua didática e seu interesse nas reflexões dos alunos. Assim, a docente convivia, em seu trabalho, com uma espécie de fábula de si mesma, comentada entre os alunos em grupos de *WhatsApp* e nos corredores da faculdade.

Essa situação tem sido objeto de investigação da docente, em pesquisas com os alunos, a partir da etnografia, com foco no preconceito como obstáculo ao ensino e à aprendizagem (BESERRA; LAVERGNE, 2006; BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2014). De todo modo, a repercussão da primeira aula da docente, naquele semestre, manifestava-se com a presença de quase todos os alunos em sala, às 7h30min, fato que era extraordinário num contexto em

que os atrasos de professores e alunos eram costumeiros (BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2014). Tal fato foi percebido por alguns alunos, como Taís<sup>7</sup>, que o registrou em seu diário de campo:

*Hoje conhecemos a Profa. Bernadete Beserra, ela será a responsável por ministrar as aulas da disciplina de Antropologia da Educação. Ela chegou pontualmente à sala de aula às 7:30h e grande parte das(os) alunas(os) já estavam presentes – eu fiquei realmente surpresa, pois a maioria dos alunos costumam chegar um pouco mais tarde. De início, todos pareciam ansiosos/receosos com a mesma e com a disciplina, pois antes de frequentar esta cadeira escutamos algumas coisas a respeito dela, mas, durante a aula, nós percebemos que ela não tem nada a ver com o que circula pelos corredores da Faced (Taís, 19 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).*

Como aponta o relato de Taís, além de certo *frisson* que antecedeu a chegada da professora, no primeiro dia de aula, houve também, por parte dos alunos, certa surpresa com a *performance* da docente em sala, uma vez que a professora destoou bastante dos preconceitos a ela vinculados. Se os alunos esperavam uma professora ranzinza, chegando em sala, como observado nos diários, o que viram foi a entrada de uma Bernadete risonha, com seus cabelos grisalhos soltos e uma echarpe colorida em volta do pescoço, vestindo um longo vestido também colorido.

Assim, antes da surpresa que foi a atuação cênica de palhaço naquele dia, os alunos já lidavam com uma quebra de expectativas e preconceitos, em sala, com relação à professora. Muitos registraram em seus diários as surpresas causadas pela desenvoltura da professora, como, por exemplo, os relatos de Manuela e Tainá:

*Ao longo da aula pude associar o objetivo dos diários de campo e sua real finalidade, totalmente o que o diário propunha eu já estava fazendo desde o início da aula, que quer queira ou não, eu estava analisando, observando e refletindo sobre a professora e sei que ainda é muito cedo para falar isso, mas o meu preconceito e minhas concepções e visões sobre a professora estavam sendo quebradas. Antes eu estava com uma visão totalmente imaginária sobre a mesma, que me geraram certa angústia, frustração e medo, entretanto, ao longo da aula, minha visão foi sendo desconstruída e o meu olhar de naturalização que subjugou como ela era foi se desnaturalizando (Manuela, 20 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).*

\*\*\*

*Diante de tantas coisas ouvidas pelos corredores da Faced, estávamos em estado de pura tensão. Quando a professora entrou em sala, acompanhada de seus monitores, Silvio e Dayse, me senti aliviada, pois a figura da professora não transparecia toda a intimidação que haviam me falado. Logo após se apresentar e falar sobre o cronograma da disciplina, ficou evidente sua espontaneidade. O vestido colorido, o sotaque paraibano e a confiança em sua fala me levaram da tensão ao encantamento. Não notei as ações de meus colegas, apenas a tensão coletiva foi percebida por mim, estava concentrada no que era dito pela professora. Me chamou*

---

<sup>7</sup> Todos os nomes dos alunos utilizados são pseudônimos.

*muita atenção quando ela falou sobre nossas ideias serem condicionadas, me fez lembrar do quanto nossas ideias não são nossas, mas fragmentos de ideias já existentes* (Tainá, 25 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).

A pesquisa de campo foi iniciada no dia 19 de agosto de 2019 e finalizada no dia 10 de outubro, período em que acompanhei treze aulas da disciplina, das quais sete no turno da manhã e seis no turno da noite. As aulas no turno matutino ocorreram às quintas-feiras, no horário de 7h30min às 11h30min, e as aulas no período noturno ocorreram às sextas-feiras, no horário das 18h30min às 21h30min. Para o presente texto, foi escolhida a turma matutina como objeto de análise, tendo em vista a quantidade e variedade dos dados produzidos, e também pela singularidade da experiência, que contou com minha atuação de palhaço e com todo o processo de descolamento dessa encenação, colaborando com a constituição de uma pedagogia a partir do humor. É necessário salientar que a disciplina teve caráter intensivo, uma vez que a professora estava se preparando para uma licença capacitação em Portugal, que iniciaria em meados de outubro.

Com a anuência da coordenação do curso e em comum acordo com os alunos, a professora ofereceria um curso intensivo. Desse modo, o que geralmente era estudado ao longo de doze semanas, seria resumido em sete. Além de todos os fatores mencionados, essa era mais uma circunstância que implicaria uma dedicação na disciplina, pois os alunos a cumpririam em caráter intensivo.

Naquele semestre, a professora contava com três monitores: Roberto, 38 anos, aluno de doutorado, que realizava seu Estágio em Docência do Ensino Superior; Dayse, 28 anos, aluna do curso de Pedagogia noturno (apenas esses nomes e o da professora serão revelados; todos os outros nomes aqui utilizados são fictícios); e eu, que estava na disciplina realizando também meu Estágio em Docência do Ensino Superior.

Iniciada com quarenta alunos, a turma terminou com 38 – o que é admirável, num contexto em que a evasão das disciplinas é significativa. Sobre o perfil da turma, quatro alunos eram do sexo masculino e 34 do feminino e as idades variavam de 18 a 51 anos, com a moda etária de 19 anos. Do total de alunos, de acordo com Questionário Socioeconômico respondido por eles ao final da disciplina, vinte ingressaram no por meio das cotas (Lei n. 12.711/2012). Em relação ao Ensino Médio, quinze alunos o fizeram em escolas públicas; nove alunos em escolas públicas e privadas; e catorze discentes originários do Ensino Médio em instituições privadas.

Do ponto de vista de etnia/raça, do total de alunos que responderam ao Questionário, quatro se consideram negros; um se considera indígena; dezenove se consideram pardos; e

catorze se consideraram brancos. No tocante à renda familiar, seis alunos afirmaram pertencer a famílias com renda de até um salário mínimo (R\$ 1.045,00, à época); dez alunos fazem parte de família com rendimentos de até dois salários mínimos; e a maioria, 22 alunos, pertencem a famílias com renda maior do que dois salários mínimos. Outras características da turma e dos alunos serão apresentadas nos trechos de diários selecionados e na descrição da primeira aula.

A disciplina teve como método de avaliação a escrita de resumos sobre os textos, enviados às monitorias; a escrita dos diários de campos, entregues à professora ao fim de cada aula; e dois trabalhos de avaliação por escrito, em que foram solicitadas reflexões sobre os conteúdos trabalhados e as observações feitas ao longo da disciplina nos diários.

Ao todo, foram escritos, pelos alunos, 266 diários de campos, que me serviram como dados etnográficos, após serem organizados e catalogados para a construção do presente texto. Ainda foram utilizados, na construção desta pesquisa, os trabalhos de avaliação dos discentes, em que se solicitava que refletissem sobre seus percursos escolares e acadêmicos à luz dos conceitos estudados; que discutissem, a partir da escrita dos diários de campo, tentando compreender o aprendizado como um processo de aculturação; e que analisassem as interferências da atuação de palhaço e do riso em sala de aula. Sobre os critérios de seleção dos diários para o texto, após uma primeira análise, estes foram divididos por temática: aqueles que falavam do conteúdo e dos efeitos da aprendizagem para cada um; os que versavam sobre a didática, a sala de aula; e os que falavam sobre o riso. Os escritos utilizados aqui refletem elementos que se repetiram em mais de uma alternativa e que trouxeram compreensões com as quais tento dialogar.

Essa opção, de utilizar os diários de campo e as avaliações dos alunos como materiais etnográficos, foi uma tentativa de construir a narrativa etnográfica com aqueles que constituíram a sala de aula. Além disso, com tal escolha, também se buscou refletir o caráter coletivo, triangular, da observação participante realizada, uma vez que eu, a professora, os monitores e o estagiário, compartilhamos nossas observações e as discutimos ao longo de toda a disciplina. Tais escolhas refletem, ainda, a tentativa de expressar uma polissemia de sentidos e significados própria ao campo etnográfico (CLIFFORD, 2002), mas também da comicidade (BAKHTIN, 1987).

Aos alunos da disciplina, ressalto meu profundo agradecimento pela acolhida em sala de aula, compartilhando comigo seus questionamentos, suas revoltas e confissões, e pelo acesso aos seus diários de campo e às suas avaliações finais, o que tornou possível a realização da presente etnografia. Utilizo tais documentos, no texto, substituindo os nomes dos alunos por pseudônimos, indicando suas idades e as datas em que os registros foram

feitos. Assim, subentende-se que os nomes dos estudantes, ao aparecerem ao longo do texto, são fictícios.

A bibliografia utilizada contém uma seleção de textos que, em parte, já faziam parte dos meus estudos, como as obras de Bergson (2018); Freud ([1927]2017); Larrosa (2010); e Castro (2005), e, doutra parte, aqueles que conheci no decorrer da presente pesquisa, como as obra de Berger (2017); Alberti (2011); e Huizinga (2019). A estratégia de utilizar tanto as obras que já faziam parte do meu percurso quanto obras que busquei para explicar os achados no campo, tenta refletir os aprendizados que obtive com a presente pesquisa, e demonstrar como as minhas concepções antes do trabalho de campo foram modificadas, questionadas e enriquecidas por outras compreensões, durante a investigação.

Na tentativa de estabelecer um diálogo entre as teorias e as observações feitas no campo, os escritos dos diários e as situações/conversas experienciadas, utilizei uma seleção bibliográfica de alguns campos epistêmicos, como Filosofia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Psicanálise, História e Artes. Como afirmado, tentei, com isso, por um lado, contemplar a variedade de concepções sobre o riso nos campos de saber que estudo e nos contextos em que atuo; e, por outro, ampliar o debate com as reflexões dos alunos, tão ricas em sua multiplicidade de sentidos.

Dada essa pluralidade de significados contida nas teorias sobre os risos e também nas reflexões discentes, não busquei, neste texto, construir uma teoria que explicasse os risos em sala de aula de forma cabal, dando conta, de forma absoluta, dos fenômenos cômicos observados, uma vez que esse não é o objetivo de um texto etnográfico, mas também porque tal empreitada, como aponta Alberti (2011), estaria fadada ao fracasso, tendo em vista a amplitude do tema e a variedade do fenômeno do riso.

Destarte, o que neste texto se pretende desvelar é uma multiplicidade de funções e sentidos para os risos em sala de aula; uma diversidade dos efeitos do cômico no ensino e na aprendizagem, a partir dos diários de alunos sobre as experiências vividas. Muito distante da tradição de pensadores que se debruçaram sobre o riso na tentativa de explicá-lo uma vez por todas (ALBERTI, 2011), o presente texto sustenta outras pretensões – talvez mais modestas – como traçar uma discussão a partir das vozes dissonantes existentes no contexto em sala de aula em diálogo com teorias sobre o riso, também dissonantes.

### 1.3 Sobre as Teorias do Riso em Diálogo com o Campo

Desse modo, destaco os autores com os quais construí a dissertação aqui apresentada, começando pela autora Verena Alberti, em seu livro *O riso e o risível na história do pensamento* (2011). Nessa obra, Alberti investiga não o fenômeno do riso propriamente, mas sim as construções epistêmicas sobre o riso e o risível, desde a Antiguidade grega até o século XX, para entender como cada época, a partir de determinados pensadores, concebeu a comicidade e o cômico.

A reflexão de Alberti possui um caráter inovador pois a autora, por meio dessa historiografia do pensamento sobre o riso, compara e questiona várias teorias que se pretendem originais, ressaltando como algumas construções da modernidade, por exemplo, recuperam e transformam elementos já incluídos em teorias da Antiguidade e do Período Medieval. Dessa forma, Alberti desmistifica a pretensão encontrada em praticamente todos os autores analisados de fornecer uma teoria sobre comicidade que se pretende única, singular e inédita, mostrando como as argumentações sobre o riso e o risível são recuperadas, negadas ou modificadas, em relação às construções epistêmicas anteriores.

Particularmente, a utilização dessa obra durante a pesquisa foi fundamental, no sentido de relativizar as teorias do riso e problematizar as leituras que, até então, eu fazia de alguns textos, para encontrar neles um sentido final para o riso, como quem encontrava a “chave do sucesso”, em minhas investigações sobre comicidade. Isso fez com que, cada vez mais, não pretendesse, no trabalho de campo e, depois, na escrita etnográfica, encontrar um significado único e absoluto para os fenômenos e efeitos do riso observados em sala de aula.

Um exemplo é a forma como, no início da pesquisa, eu compreendia a teoria de Bergson (2018) – como uma espécie de explicação final sobre o riso, adotando o livro como uma espécie de “bíblia” da comicidade – e como, após o estudo de *O riso e o risível*, pude retirar a obra bergsoniana desse lugar sacralizado, compreendendo que as teorias ali apresentadas referem-se a um contexto, à forma como a modernidade do século XIX pensava o riso; e a um arcabouço teórico do autor, em que o riso era compreendido mediante os conceitos e as concepções por ele trabalhadas em obras anteriores.

Desse modo, pude dessacralizar a teoria bergsoniana, ao compreender, com Alberti (2011), que o texto do filósofo não é tão inédito e definitivo como pretendia o autor, uma vez que recupera, de forma muito semelhante, construções epistemológicas feita por Jean Paul há quase um século antes – que, por sua vez, dialogam com as teorias precedentes de Kant.

Outra obra utilizada, também do campo da historiografia, é o clássico *História do riso e do escárnio*, de George Minois (2003). Diferente do livro de Alberti, o autor apresenta um estudo histórico das manifestações do riso em cada época, seja em cerimônias, mitos, literatura, peças, ou programas radiofônicos e televisivos. Minois (2003) inicia sua análise na Antiguidade grega e segue até a modernidade do século XX, para entender os modos como cada época concebeu e expressou o riso em sua sociedade, por meio das manifestações sociais, dos rituais, das legislações e artes.

A obra impressiona por sua amplitude e riqueza, uma vez que, ao longo de mais de 650 páginas, o autor destrincha vários fenômenos do riso, passando pelos séculos e trazendo relatos históricos famosos e desconhecidos; abordando vários tipos e qualidades de risos, como o riso dionísíaco grego; o riso grotesco dos latinos; o riso diabólico na Idade Média; a paródia carnavalesca do período medieval; o riso trágico da Renascença; e várias manifestações relacionadas ao cômico, como a ofensiva político-religiosa dos séculos XVI, XVII e XVIII, dando destaque ao nascimento da figura dos bobos da corte e do asilo, prisioneiro do riso e da (recém-criada) loucura; a zombaria presente no riso do século XVIII, quando a ironia serviu como crítica ao absolutismo; a aproximação entre o riso e a filosofia, no século XIX, abordando o grotesco e o absurdo; e a domesticação do riso, no século XX, funcionando a partir da banalização e midiaticização do riso na sociedade humorística.

Em relação ao texto presente, o estudo desta obra foi útil na tentativa de localizar as manifestações do riso em cada época, identificando suas emergências sociais. Assim, com o estudo da obra de Alberti (2011), foi possível desmistificar as concepções até então estudadas sobre o riso, que se pretendiam únicas e inaugurais, possibilitando-me compreender a comicidade e o cômico enquanto construções sociais e históricas, fazendo com que na pesquisa etnográfica aqui apresentada se procurasse não o Sentido do riso em sala de aula, mas tentasse compreender os contextos que permitiram suas emergências e entender as participações do cômico nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, a obra de Minois corrobora algumas teses e sentidos sobre o riso contidos em outras fontes consultadas, como a tentativa da modernidade, representada aqui pela obra bergsoniana; de compreender o cômico em seu sentido social, por meio de uma imagem mecanicista, de oposição a algo tido como socialmente correto.

Ainda no campo da história, mas também no da linguística, utilizei a obra de Johan Huizinga (2019), *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Esse importante texto, nos estudos sobre comicidade e ludicidade, sustenta a hipótese do jogo como base da civilização,

e assim tenta localizá-lo na cultura não como um elemento partícipe, mas pedra angular para a constituição das sociedades.

O autor argumenta que o jogo, a brincadeira, não dependem do homem nem da cultura, para existir, mas são percebidos nos animais, por exemplo. *Home ludens: o jogo como elemento da cultura* possibilitou refletir sobre a experiência de campo – a disciplina de Antropologia da Educação – em suas semelhanças e diferenças com as características do jogo explicadas pelo autor. Tal discussão finaliza o presente texto e aparece como uma espécie de hipótese *a posteriori*, somando às discussões e hipóteses sobre o riso e o cômico na Educação, argumentações acerca do jogo, do lúdico, da festa e da brincadeira.

Já no campo da Filosofia, a obra de Henri Bergson (2018), *O riso: ensaio sobre o significado do cômico*, é uma divisora de águas, no meu percurso de pesquisador, uma vez que foi uma das primeiras obras que estudei e me serviu, ao longo dos anos como artista e estudioso, como uma espécie de “manual” da comicidade. Desse modo, minha concepção sobre o sentido do cômico e meus modos de compreensão e produção do riso estavam amparados na leitura que fazia da teoria bergsoniana, tendo sido essa percepção que guiou o experimento de palhaçaria realizado na primeira aula da disciplina, bem como minhas primeiras hipóteses no campo.

Destaco que Bergson (2018) aborda o riso, em seu ensaio, no tocante à sua função social, diferente de outros filósofos, que fizeram uma leitura a partir da estética ou moral. Assim, para o autor, o riso cumpriria um papel social, servindo a um propósito muito específico na socialização: o de alarmar para qualquer movimento que se isolasse da vida – representado, na Filosofia de Bergson, pela maleabilidade atenta e movimento flexível. Dessa forma, tudo aquilo que se enrijece e se desvia do movimento da vida logo era sinalizado com uma gargalhada, que tinha, por trás do gesto, um aviso, uma espécie de leve ameaça sobre aquele que era alvo dos risos.

Daí, minha leitura sobre o riso, amparada na teoria bergsoniana, entendia o fenômeno cômico em seu caráter social, de um gesto social coercitivo, que sublinha a diferenciação e aponta para sua correção. Não sei se pela forma como o autor apresenta o texto, ou pelo modo como eu, a partir da minha cultura e história de vida, o entendi (ou pelos dois), a compreensão que tinha do riso, a partir de Bergson, era como algo negativo, punitivo, apenas coercitivo – não compreendendo que tal “coerção” seria um instrumento de ressocialização, de manter a sociedade unida e coesa.

A partir dessa visão, por exemplo, defendi, no começo do trabalho de campo, a hipótese de as risadas dos alunos em direção à minha atuação de palhaço, no primeiro dia,



possuírem um aspecto corretivo, pois, ao mesmo tempo em que assinalavam meu não pertencimento àquele grupo, indicavam um desvio do meu comportamento e apelavam para uma homogeneidade, para o estabelecimento, de minha parte, de uma atitude de atenção, exigida de todos os alunos em sala de aula.

Não que esse entendimento estivesse totalmente errado, mas não me impedia de enxergar outros sentidos possíveis para os risos em sala, naquele primeiro dia, como o fato dos alunos rirem também para descarregar alguma tensão existente no ambiente; para melhorar a relação entre alunos e professora; ou mesmo como uma forma de reação e tentativa de compreender aquilo que parecia extraordinário e diferente para o contexto.

*Apenas com a leitura dos diários de campo e dos trabalhos finais dos alunos; as discussões com a orientadora e com os professores e colegas do Eixo Temático; e as leituras posteriores de outros autores, é que pude superar a concepção que tinha do riso bergsoniano, e entender que o riso não é, necessariamente, somente um gesto negativo de correção, mas que poderia ser também um gesto de aceitação e socialização, ao mesmo tempo; e que (mais importante ainda) tal gesto poderia ser usado não apenas para corrigir um desvio e colocar o indivíduo de acordo com as normas, mas também expressão de suas culturas, seus pressupostos existenciais, desvelando, por exemplo, seus preconceitos e outros valores, ou seja, os mecanismos de pertença, discriminação, correção e exclusão que uma sociedade sustenta e opera.*

Assim, o riso deixaria de possuir um caráter monocrático, quase autoritário, caso eu não olhasse, dessa forma penosa, apenas para aquele que era objeto do riso, mas também para aqueles que riam, indagando-lhes os motivos e o significado que sustentavam tais risadas, como fizeram alguns alunos em seus diários de campo, conforme discutido no capítulo um.

Já do campo da Pedagogia, destaco a obra clássica *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*, de Jorge Larrosa (2010). Esse livro, que também marcou minha trajetória como estudioso do riso, ainda é, para mim, uma inspiração para refletir sobre o riso e a educação, uma espécie de exaltação a uma Pedagogia mais risonha e bem-humorada. O capítulo intitulado Elogio do Riso serviu à presente pesquisa no intuito de traçar uma discussão, somado aos diários de campo, de como o riso e o humor poderiam servir como dispositivos de ensino e aprendizagem, e de que formas o cômico poderia funcionar como estratégia de melhor comunicação e adequado entendimento em sala de aula entre alunos e professora.

Além disso, o texto foi importante para a pesquisa no estabelecimento de uma reflexão sobre os preconceitos com o riso e o humor existentes na academia, e sobre como a

professora, ao divergir da figura tradicional do professor autoritário, questionou a concepção do que seria uma sala de aula, provocando nos alunos a criação de novos sentidos para os atos de assistir e dar aula.

Ainda no campo educacional, emerge um dos poucos escritos que aborda mais especificamente o riso e o humor na escola e em sala de aula: *Humor e alegria na educação*, organizado por Valéria Amorim Arantes (2006). Essa obra tem como diferencial contar com vários artigos de diversos autores, com diversificadas ênfases, e trazendo algumas experiências práticas. Dentre esses, destaca-se o capítulo *Humor, Educação e Pós-modernidade*, de José Sterza Justo (2006), em que o autor discorre sobre os efeitos do riso e do humor, para a Educação, a partir de uma compreensão psicanalítica da comicidade e do cômico.

Tal texto foi amplamente utilizado nas discussões sobre os risos e o humor em sala de aula, permitindo extensos diálogos com outros autores e os dados etnográficos. Destaco também o capítulo *O Senso de Humor no Trabalho com Adolescentes com Problemas de Adaptação*, de Xus Martín (2006), que não foi utilizado diretamente como referencial bibliográfico, mas inspirou-me na construção do presente texto, por se tratar de uma pesquisa etnográfica também realizada em sala de aula, o que fez com que não me sentisse tão solitário na tentativa de investigar o humor na prática docente no contexto da sala de aula.

Já no campo da Antropologia, destaco o potente texto *De que Riem os Índios?*, de Pierre Clastres (1979), encontrado no livro *A sociedade contra o estado*. Esse escrito antropológico foi fundamental na construção do presente texto, pois apontou algumas compreensões do riso para além da dicotomia bom/mau, útil/inconveniente, uma vez que aborda o fenômeno cômico não em estudos historiográficos, ou ensaios filosóficos, mas sim numa etnografia entre os Índios Chulupi, a partir de seus mitos e de como eles lidam com esses.

Talvez por isso, por pesquisar os risos *in situ*, observando de perto suas emergências e efeitos entre os Índios, o antropólogo pôde captar um sentido do riso muito precioso: ele está para além do bem e do mal, pois funciona a partir da configuração de cada sociedade e tem propósitos singulares, em cada contexto em que ocorre. Tal compreensão etnográfica do riso me possibilitou escapar do binarismo de ter de classificar o riso ora como facilitador da educação, ora como prejudicial ao ensino e à aprendizagem, corroborando o entendimento desse em consonância com o contexto da sala de aula, que criava condições para sua manifestação durante a disciplina, e com a cultura, que possibilitaria tratar certos assuntos como risíveis ou “sérios”.

Além disso, o estudo do texto de Clastres (1979) permitiu perceber algo que, até então, não enxergava na pesquisa: o poder do riso como um antídoto contra o medo, a angústia, e como um alívio perante a finitude e o pavor da morte e do desconhecido. Tal percepção ampliou o debate que realizava a partir dos diários de campo, pois me possibilitou enxergar os alunos em suas fragilidades, medos e angústias de estudantes universitários imersos num contexto de Educação autoritária e deficitária, e conceber o riso em sala de aula como uma possível forma de reagir a tal cenário angustiante e incerto – como discute-se em uma das hipóteses elaboradas no capítulo três.

Relativo ao campo da sociologia, dialoguei com a obra *O riso redentor: a dimensão cômica da experiência humana*, de Peter Berger (2017). Como o título anuncia, o livro aborda o riso em sua capacidade de transcendência, de romper com a realidade, mesmo que de modo momentâneo e figurado. Assim, Berger sublinha o riso em seus efeitos sonegativos, na tradição de alguns pensadores, que entenderam o riso em seus aspectos de violência e humilhação, mas também o discute em seus aspectos sociopositivos, dando-lhes ênfase em sua argumentação. Toda a reflexão do autor é feita mediante ampla variedade e riqueza bibliográficas, pois Berger parte de teorias anteriores, sobretudo do campo da Sociologia, Filosofia e Psicologia, para refutá-las, criticá-las, ou reforçar sua tese.

A obra foi fundamental, para a construção do presente texto, pois possibilitou olhar o “outro lado” do riso, naquilo que o cômico produz como efeitos sociais benéficos; no sentido de colaborar com a socialização; diluir as hierarquias; e suavizar as opressões. Além disso, a obra do sociólogo tornou possível conceber uma das hipóteses trabalhadas no presente texto: a compreensão do riso em sua transcendência possibilitaria, no campo educacional, seu uso como modo de relativizar o etnocentrismo. Ao rir, como explica Berger, o indivíduo realiza uma suspensão de si mesmo, e isso poderia ser aproveitado no campo pedagógico, como argumenta a hipótese aqui lançada, na tentativa de estranhar e suspender os preconceitos e relativizar a cultura e alteridade.

Do campo da Psicanálise, minha área de estudo e trabalho, utilizo a obra *O chiste e suas relações com o inconsciente* (1905/2017) e o texto *O humor* ([1927] 2017), de Freud. O texto parte de um arcabouço psicanalítico e se localiza no constructo freudiano, assim, a partir de sua leitura, esboça-se uma reflexão sobre os efeitos de alívios psíquico e social na manifestação cômica em sala. O objetivo foi entender, por meio da discussão realizada pelo autor, o distensionamento provocado pelo chiste: como uma piada feita em sala, ou uma frase espirituosa dita pela professora, pode dissolver um clima de tensão ou angústia em sala de aula, funcionando como uma válvula de escape para inquietações dos alunos.

No que se refere às teorias sobre o circo e a arte de palhaço, teço diálogo com as obras *Palhaços*, de Mario Fernando Bolognesi (2003), e *O elogio da bobagem*, de Alice Viveiros de Castro (2005). Ambos serviram como referências sobre a arte da palhaçaria, trazendo elementos característicos do ofício de palhaço que conversam com as observações e reflexões feitas durante a pesquisa, tanto na discussão a partir da encenação realizada no primeiro dia de aula, quanto no debate levantado nas Considerações Finais sobre as semelhanças entre o fazer do palhaço, do professor e do etnógrafo.

#### **1.4 Sobre a Estrutura do Texto**

Com o objetivo de desenvolver os argumentos que permitem demonstrar a tese da participação do riso em sala, colaborando com o vínculo entre alunos e professor e fortalecendo a intimidade entre eles; do riso como revelador da cultura e de seus elementos, como os preconceitos; e do humor, como elemento que amplia a comunicação em sala, relativizando e humanizando as relações hierárquicas, o presente estudo foi organizado em quatro capítulos, seguindo cronologicamente as aulas da disciplina.

No capítulo um, fala-se de eventos ocorridos na primeira aula de Antropologia da Educação; no capítulo dois, aborda-se a experiência da segunda aula; no capítulo três, refere-se a situações da terceira e quarta aulas; e o capítulo quatro versa sobre episódios ocorridos na quinta, sexta e sétima aulas. Apesar desse esquema analítico seguir a ordem cronológica, não me detenho na descrição detalhada de cada aula, analisando apenas situações circunscritas ao tema, ou que colaboram para o entendimento das discussões. Em certos capítulos, como o primeiro, a descrição é feita de forma mais minuciosa, tendo em vista a necessidade de especificar o contexto de pesquisa; já em outros capítulos, a descrição é mais resumida, apenas para situar o leitor no que estava sendo discutido nas aulas.

Além desse esquema descritivo baseado na cronologia dos fatos, há uma estratégia analítica destinada a compreender o riso em várias camadas, de forma que, no capítulo um, é abordado o fenômeno cômico “dentro” daquela primeira aula da disciplina, compreendendo seus efeitos naquela ocasião, como se a análise estivesse delimitada pela sala de aula naquele primeiro dia. Já no capítulo dois, amplia-se a discussão sobre o riso, compreendendo-o em relação ao contexto da disciplina e da faculdade, para entender suas implicações na didática (antropológica) que ali se praticava.

Nos capítulos três e quatro, intenta-se a compreensão do riso e humor já não apenas atrelados à disciplina e didática antropológica, mas também vinculados ao exercício docente,

ao campo pedagógico, refletindo sobre seus efeitos no contexto da formação de professores, tentando vislumbrar, com isso, suas possibilidades no ensino e na aprendizagem da Pedagogia. Assim, realiza-se uma análise em gradações, com a primeira relativa à reflexão sobre o riso na educação, especificamente na primeira aula; a segunda, relacionada *ao riso na antropologia da educação, concebendo-o como produção de alteridade naquele contexto*; e, a terceira, abordando uma Pedagogia que utilizaria o humor e o riso como constituintes do ensino e da aprendizagem.

Dessa maneira, ainda o capítulo um é dedicado à descrição etnográfica da chegada ao campo, ou seja, da atuação cênica de palhaço realizada, refletindo sobre seus efeitos no ensino e na aprendizagem daquela aula, a partir dos diários de campo dos alunos. Nesse capítulo, esboça-se uma discussão sobre o riso e o preconceito em sala de aula, concebendo o cômico enquanto produção da diferença e possibilitando, no contexto pedagógico, uma discussão sobre cultura, etnocentrismo, estranhamento do familiar e relativização da alteridade.

No capítulo dois, consta uma discussão sobre os efeitos da palhaçaria em sala de aula não apenas na primeira aula, mas no andamento da disciplina, para compreender o que significou, para a professora e os alunos, a atuação de palhaço e suas interferências nas aulas seguintes. Tenta-se compreender o riso em seus efeitos positivos para o ensino e a aprendizagem, com o cômico em sala produzido, àquela altura, não apenas pelo palhaço, mas sim por todos os presentes, constituindo, assim, um humor próprio da turma e disciplina, que contribuiu com as discussões e compreensões que se movimentavam.

No capítulo três, após feita a passagem da análise do riso para a investigação sobre o humor, consta rápida discussão sobre o contexto sofrível e autoritário da Educação brasileira, para, com isso, debater acerca do chiste de uma aluna em sala que apontou para a discussão sobre racismo e Educação que se fazia naquele instante. Tenta-se compreender o riso e o humor em seus aspectos linguísticos, e a pesquisa ultrapassa a análise dos fenômenos cômicos voltados apenas para a disciplina para compreendê-los relacionados à Pedagogia, ao fazer docente.

Além dessa situação, na pesquisa, são abordadas as manifestações em sala de outra aluna que desvela alguns efeitos etnográficos e educacionais do cômico e humor, ao sinalizar para o racismo incrustado nas práticas sociais e em instituições, fazendo com que seja visto, reconhecido e, assim, problematizado em sala de aula.

Já no capítulo quatro, debruça-se sobre a quinta aula, em um acontecimento vivido em sala de aula que movimentou afetos, emoções, lágrimas e revoltas, e no debate que se seguiu. A discussão refere-se diretamente ao tema da comicidade, ao possibilitar a reflexão sobre a

importância fundamental da afetividade nos processos de ensinar e aprender, corroborando a tese antropológica, que compreende o ensino e a aprendizagem não apenas em suas dimensões formais, práticas, cognitivas, mas também em seus aspectos sociais, emocionais, psicológicos, sensoriais (BESERRA, 2016).

Por fim, nesse capítulo está esboçada rápida argumentação sobre a disciplina e as características do jogo, como uma análise *a posteriori*, em que se vislumbra a compreensão do ensino e da aprendizagem como uma atividade lúdica, aos moldes de uma brincadeira cercada de inventividade e liberdade – não como liberdade anômala, mas como a liberdade do jogador quando joga, e mesmo circunscrito às regras da brincadeira, encontra-se totalmente imerso naquele universo lúdico.

## 2 DE QUE(M) E PARA QUE(M) SE RI, NAS AULAS DE ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO?

### 2.1 Relato Etnográfico sobre a Chegada ao Campo de Pesquisa

Ao entrar na sala como palhaço, quinze minutos atrasado, a professora já havia apresentado seus monitores, Roberto e Dayse, e especificava o programa da disciplina. Meu atraso na chegada era proposital, para causar ainda mais estranhamento entre os alunos com minha esquisita figura. Entrei na sala de supetão, sem bater à porta, chamando a atenção de todos.

Alto, bigode vasto, roupa colorida e mochilinha, desproporcional para o meu tamanho, às costas, entrei lentamente, com uma postura rígida, gestos e movimentos mecanizados e olhos esbugalhados, e me dirigi, como se, paradoxalmente, quisesse me esconder de todos, a uma carteira no fundo da sala, entre dois colegas. Mesmo sentado, permaneci com a mesma postura corporal e, ainda de mochilinha às costas, passei a olhar detidamente, um a um, os colegas; indiscrição que chamou a atenção de todos e levantou a dúvida sobre se aquela sala de aula era o meu destino certo. Para desfazer aquela espécie de choque geral, a professora perguntou o meu nome e pediu para que eu me apresentasse.

Expliquei-lhe que era novato ali, transferido de outro curso de Pedagogia, e voltei a encarar os alunos com os olhos arregalados. A professora prosseguiu apresentando a ementa da disciplina, porém, cada vez mais, a atenção dos alunos ficava dividida entre nós. Com as carteiras organizadas em um semicírculo, cujo lado onde estava a lousa era fechado pelo birô da professora, todos tinham a visão direta de todos.

Com a professora, os monitores e 38 alunos, as carteiras, em número maior do que alunos, ficavam praticamente coladas umas às outras e era comum que algumas duplas se entreolhassem ou mesmo cochichassem entre si. Conforme observado por Eduarda, a sensação de estranhamento por minha presença em sala era crescente, a ponto de despertar temores, espanto e risos. Adiante, um trecho do diário de campo da aluna que confirma tais impressões:

*[...] durante o percurso da aula, fiquei atemorizada com um aluno. O fato dele olhar e perceber o comportamento das pessoas me deixava incomodada, entretanto fui tranquilizando o coração à medida que o tempo passou. Em alguns momentos foi até engraçado (Eduarda, 18 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).*

Apesar de certa agitação, na turma, provocada pelo “estranho” que eu representava na sala, a docente prosseguiu contando a história da disciplina e o seu sentido no curso de Pedagogia. Já naquela primeira aula, começou a apresentar o estudo que estava desenvolvendo sobre como o preconceito influencia o processo de aprendizagem.

Antes do intervalo, por volta de 8h15min, encaminhei-me em direção à saída da sala. A essa altura, meus passos já eram seguidos por praticamente todos os olhares dos alunos, e, ao perceber isso, decidi realizar minha primeira *gag* teatral: próximo à porta, volvei-me para a turma e a professora com um olhar meio bobo, como a pedir licença, mas, ao me voltar novamente à porta, tão próximo estava, que encenei ter batido o rosto contra ela. Alguns alunos riram; a professora franziu a testa, indagativa, e prosseguiu com o seu *script* daquela aula já bastante comprometido.

Minutos depois, retornei à sala. Sentado, percebi alguns mosquitos voando à minha volta e vi nisso mais uma oportunidade de improvisação. Não demorou muito para que uma muriçoca cruzasse meu campo de visão e eu batesse as mãos ruidosamente tentando matá-la, interrompendo a explicação da professora e chamando a atenção de todos. Bastante sorridente, de acordo com as impressões dos alunos registradas nos diários de campo, a professora se voltou para mim e me perguntou o que acontecera. Eu prontamente respondi, alteando a voz: “Mosquitos!”, despertando os risos contidos de alunos e da professora.

Mas ela rapidamente se recompôs, deu de ombros e reiniciou o debate. Quase ato contínuo, foi novamente interrompida por outra escandalosa palma ainda mais forte do que a primeira. Não conseguindo mais conter o riso, a professora perguntou, irônica: “Mosquitos, de novo?!”. Eu respondi afirmativamente, balançando a cabeça e acrescentando: “São muitos!”. E volvei-me aos colegas vizinhos, como que pedindo que confirmassem o problema, porém, os dois balançaram a cabeça em resposta negativa. Nesse momento, alguns alunos riram, enquanto outros permaneceram olhando para mim e para a professora. A docente sugeriu que eu procurasse um repelente na diretoria. Tal situação foi referida por vários alunos, como se observa nos trechos de diários:

*Após a chamada, um novo aluno chegou, aluno esse que não tem um rosto diferente apenas para a turma, mas para a Faced inteira, já que veio transferido de outra faculdade. A turma inteira nota um comportamento, ou pelo menos eu notei, um tanto atípico por parte dele, observando demais e extremamente preocupado com os mosquitos que aparecem na sala, sem contar as diversas caras e bocas que ele faz a todo instante. Não demora muito para que ele mate o primeiro mosquito e faça a professora perder o foco do que estava falando (Júlia, 19 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).*



\*\*\*

*Na turma, também tinha um moço que, vez por outra, batia palmas, dizendo que estava matando um mosquito e observei que alguns da turma reagiram com risos e outros, como eu, tiveram um certo medo do que estava acontecendo, porque, de todo, era um acontecimento incomum e eu fiquei um pouco tenso, ora olhava para o estagiário, ora olhava para o rapaz, ele tinha expressões faciais que pareciam inquietas com algo, sorria, se movimentava na cadeira e etc. (Joaquim, 19 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).*

Como observado nos diários de campo, alguns alunos riram e se distraíram com a encenação, mas outros, poucos, sentiram-se apreensivos e, em alguns casos, até angustiados diante da situação inusitada. De todo modo, a maioria percebeu que algo fora do comum ocorria naquela aula.

Após o intervalo, por volta das 9h30min, professora e alunos já estavam em sala dando continuidade à aula quando retornei esbaforido e muito suado, novamente *intencionalmente* atrasado. Percebendo que havia uma pasta em minha cadeira, sentei-me ao lado. A professora me perguntou porque havia mudado de lugar e se havia conseguido o repelente, ao que lhe respondi negativamente. Naquele momento, porém, outro aluno me emprestou o próprio repelente. A professora suspirou, esperançosa de que solucionado o problema das muriçocas a aula retomasse o seu curso.

Contudo, tudo parecia motivo para que eu, como palhaço, chamasse a atenção do grupo para meu comportamento, inclusive, o simples ato de retirar o conteúdo do frasco tornou-se um desafio hercúleo. Enquanto a colega ao meu lado se esforçava para apresentar suas dúvidas, eu sacudia os braços; batia ruidosamente com a palma da mão no fundo do frasco; fazendo trejeitos faciais excessivos em relação à tarefa. Dividida entre a atenção à aluna e o meu exagero, a professora não mais se controlou e caiu na gargalhada, acompanhada por quase toda a turma. Continuei minha encenação, assobiando e passando o repelente pelo corpo, indiferente aos risos à minha volta.

A professora pediu, então, que eu devolvesse o repelente e fosse sentar-se ao lado do seu birô, pois estava atrapalhando a aula. Perguntou-me também por que estava, afinal, tão suado, e lhe expliquei que tive de ir, durante o intervalo, até o bairro São João do Tauape, cerca de três quilômetros distante, buscar uma encomenda. Novamente, quase todos riram da resposta e uma aluna perguntou como eu havia ido, ao que lhe respondi, estufando o peito: “a pé!”, e novos risos seguiram.

Nesse instante, eu reagi aos risos como se não tivessem a ver comigo, entre abobalhado e meio sério e indagativo. Aos poucos, as risadas foram minguando e, pela primeira vez naquela aula, me mostrei constrangido. De fato, naquele instante, me senti realmente desconcertado, e pedi à professora para sair para tomar água, mas a colega do lado me ofereceu sua garrafa. Tomei a água em grandes goles, enquanto a professora retomava as explicações e passava a palavra para Roberto, o monitor, apresentar um resumo dos conteúdos daquela primeira aula.

Transferida a palavra, a professora aproximou-se de mim e cochichou em meu ouvido que estava muito nervoso e precisava me acalmar. A partir dali, me aquietei e, finalmente, troquei minhas intervenções cômicas pela atenção à lousa, mantendo sobre as pernas o meu pequeno caderno. Ao fim da explicação do monitor, fiz uma pergunta sobre as diferenças culturais entre estados brasileiros e as implicações disso na Educação.

Desta vez, eu era apenas mais um aluno aparentemente interessado no tema da aula; minha voz era tranquila, segura, e meu vocabulário correto, demonstrando estar atento às explicações do monitor. Em seguida, a professora finalizou a aula e orientou os alunos a escreverem os diários de campo, solicitando que descrevessem a aula focando no que mais havia lhes chamado a atenção.

## **2.2 A Sala de Aula e o Extraordinário**

A atuação cênica realizada em sala, bem como minhas concepções prévias sobre o riso e as primeiras hipóteses elaboradas no campo, estiveram embasadas na compreensão da obra de Henri Bergson (2018), *O riso: ensaio sobre o significado do cômico*. Devido a isso, mas também à relevância dessa teoria nos estudos sobre comicidade, iniciarei a discussão a partir das argumentações do filósofo sobre o fenômeno cômico, seus efeitos e significados.

Um dos diferenciais da teoria bergsoniana é a compreensão da função social do riso, que deve responder a certas exigências da vida em comum, possuindo, assim, uma significação social. Mas quais seriam essas exigências? Para Bergson (2018), trata-se da coesão em torno de uma *maleabilidade* atenta e de uma *flexibilidade* contínua – condições necessárias à vida, concebida, em sua filosofia, como sinônimo de *movimento*. Dessa maneira, para o autor, o que a sociedade teme é que cada indivíduo se distraia e se deixe levar pelo automatismo fácil dos hábitos adquiridos; isole-se e se enrijeça em seu caráter, afastando-se

do centro comum em que a sociedade gravita. Como pontua Bergson (2018, p. 45), “o que a sociedade teme, em suma, é a *excentricidade*” (grifo nosso).

Neste caso, no entanto, a sociedade não pode intervir com uma repressão material, uma vez que ela não é atingida materialmente. Ela se vê na presença de algo que preocupa, mas apenas enquanto sintoma –quase uma ameaça, no máximo um gesto. Será, portanto, com um simples gesto que ela responderá. O riso deve ser algo desse gênero, uma espécie de *gesto social* (BERGSON, 2018, p. 45, grifos no original).

O que o riso expressa é uma certa inadaptação particular do indivíduo à sociedade; uma recusa, deliberada ou não, de modelar seu caráter e comportamento a partir dos outros à sua volta. “É cômica a personagem que segue automaticamente seu caminho sem se preocupar com os demais. O riso está aí para corrigir sua distração e tirá-la do seu sonho” (BERGSON, 2018, p. 96).

Com isso, o filósofo indica que rir não se trata de um prazer puramente estético, absolutamente desinteressado, pois se mistura ao riso um pensamento de fundo, socialmente construído, com a intenção não declarada de fazer pairar uma leve ameaça sobre aquele que é alvo de risos e, exteriormente, corrigir uma excentricidade, uma rigidez, uma distração e/ou um desvio das normas sociais.

Acrescento que o riso possui esse pensamento de fundo, como define Bergson (2018), pois se trata de um fenômeno cultural, bem como as outras emoções, como explica. Le Breton (2019), ao argumentar que as emoções, apesar de se manifestarem nos indivíduos, têm suas raízes na cultura, nos fenômenos sociais. Desse modo, para o antropólogo, a afetividade seria, antes de tudo, uma construção social, e significaria, a depender do local e da circunstância em que se manifesta, construções culturais próprias de cada sociedade.

Voltando à teoria de Bergson (2019), o pensador destaca que o elemento cômico se relaciona a uma defeituosidade observada no outro: rimos de algum defeito enxergado no outro muito mais por sua *insociabilidade* – por aquilo que enxergamos como alteridade insociável em desacordo com a sociedade – do que por sua *imoralidade*, pelo fato daquela característica ser contrária às leis morais.

Isso significa que uma falha moral pode ser risível, bem como qualquer virtude também pode sê-lo, basta que, para isso, enxerguemos nelas algo de antissocial, inflexível, “desativando” temporariamente qualquer sentimento de comoção ou empatia por aquele de quem se ri, exercendo o que o autor classifica como uma espécie de *insensibilidade* (grifo nosso).

Para efeitos de explicação, Bergson (2019) utiliza o exemplo dos personagens de comédias, como o avaro, o ciumento, demonstrando como tais defeitos podem ser risíveis;

ao passo que utiliza o exemplo de outro personagem, extremamente sincero e honesto, que é ridicularizado perante o público justamente por nunca se corromper, nunca mentir, ou seja, estar tão alinhado com os valores morais que se enrijece em seu caráter – a honestidade é uma qualidade, mas o que a torna risível é sua execução de forma desmedida, tomando o personagem e fazendo com ele aja com uma sinceridade desmesurada.

Qualquer um que se isola se expõe ao ridículo, porque o cômico é feito, em grande parte, desse próprio isolamento. Desse modo se explica que o cômico seja quase sempre relativo aos costumes, às ideias – em uma palavra, aos preconceitos de uma sociedade (BERGSON, 2018, p. 97).

Para investigar tal questão, abordo algumas reflexões dos alunos sobre a atuação de palhaço e seu aspecto extraordinário no contexto – reflexões essas que demonstrariam esse aspecto do riso bergsoniano em sala de aula. Nos diários de campo dos discentes, é possível observar alguns lugares que se repetem, em suas interpretações sobre a situação: alguns acreditaram se tratar de uma encenação combinada entre professora e palhaço; enquanto outros tiveram receio de se tratar de ser uma pessoa com distúrbios mentais, um louco que fugiu de um hospital psiquiátrico próximo, ou mesmo um *serial killer*.

De todo modo, o que é compartilhado nas várias interpretações dos alunos é a existência de uma alteridade entre eles, alunos, e um “Outro”, o palhaço, extraordinário para o contexto, diferente – e, no limite, anormal. Dessa maneira, os risos em sala, reações mais frequentes dos alunos, poderiam ser compreendidos, seguindo a teoria de Bergson (2018), como formas de sublinhar a insociabilidade do comportamento do palhaço naquele contexto, uma forma de diferenciação entre eles, alunos, sociáveis, e um outro, excêntrico e insociável; mas não só, pois também teriam significado uma tentativa de ressocializar-me ao contexto, um apelo para que eu regulasse meu comportamento pelo daqueles que me rodeavam, como corroboram os extratos dos diários a seguir:

*Durante a aula me senti um pouco incomodada por causa de um colega, pois ele apresentou atitudes que me pareceram muito estranhas. Essas atitudes fizeram muitas vezes, eu e meus colegas, ficarem dispersos, mas sempre que me desconcentrava, por conta de meu colega, sentia incômodo por outras coisas, como a cadeira que, por ser dura, costuma machucar meu nervo ciático, que acaba inflamando, além dos barulhos externos; os carros e demais veículos que passam na rua ao lado; as cadeiras sendo arrastadas no andar de cima (Tainá, 25 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).*

\*\*\*

*Contudo, fiquei distraída na aula após a chegada de um aluno que, no decorrer da aula, acabou atrapalhando a turma. O aluno ficava tentando matar mosquitos e ficava olhando para as demais pessoas da sala com um olhar estranho. Teve um momento que o mesmo distraiu tanto a sala que todos começaram a rir, inclusive a professora. No decorrer da aula, fiquei me questionando se, de fato, o aluno estava matriculado na disciplina e fazia parte da turma ou se o mesmo estava sendo contratado para agir de tal forma, pois era notório o comportamento dele, não é*

*comum um aluno se comportar em sala da forma que o mesmo se comportava. Era visível o olhar da turma para o aluno: um olhar de estranhamento* (Antônia, 20 anos – 22/8/2019 – Aula 1).

Nos trechos dos diários transcritos acima, as alunas relatam como a atuação atrapalhou, de certo modo, a aula, e como os risos representaram uma estranheza e um incômodo sentido por elas. Na hipótese aqui argumentada, um dos efeitos do riso em sala seria este: apresentar aquilo ou aquele tido como diferente, extraordinário, estranho, de modo jocoso, risível, para, com isso, estabelecer um diálogo, uma relação – e não apenas uma diferenciação ou exclusão.

Apesar de estarem assustados com a situação extraordinária em sala de aula, os alunos se permitiram rir – talvez, como discutirei no próximo ponto, utilizando o riso com a função social de socialização –, e, como exercitavam o olhar antropológico de exotizar a sala de aula, isso fez com que os risos também fossem aproveitados por eles como objeto de análise e crítica, a fim de exotizar a cultura, como apontam os diários de campo.

Seguindo a teoria de Bergson (2018, p. 19), e entendendo o riso nesse aspecto levemente ameaçador, que constitui uma forma de socializar o “desvio”, de estabelecer a “ordem”, quais foram suas implicações naquela primeira aula? Quais foram as reflexões feitas pelos alunos ao rirem em sala daquele que era, até então, um colega de sala, um igual-diferente? Como eles lidaram com essa diferença, mediada pelo riso, e quais foram suas reações e interpretações da situação?

Como a cena do palhaço e os risos aconteceram em uma sala de aula de Antropologia da Educação (que tinha como objetivo despertar nos alunos um olhar antropológico, incentivando-os a estranhar o familiar da cultura e relativizar o próprio etnocentrismo), a atuação de palhaço representou o próprio objeto da antropologia, o estranhamento, e as gargalhadas em sala puderam ser aproveitadas no contexto da aula, colaborando para um conhecimento prático da disciplina, como discutirei na seção seguinte.

### **2.3 Experiência etnográfica como aprendizagem da antropologia da educação/formação docente**

De acordo com Alberti (2011), em sua história do pensamento, o riso foi interpretado por muitos pensadores em oposição a algo que, à cada época, era tido como moralmente nobre e culturalmente louvável. Como explica a autora, na Antiguidade, por exemplo, o riso foi explicado em oposição às noções de belo e ideal; na Medievalidade, quando era execrado, o

riso foi comparado ao pecado, por muito autores; descrito em oposição ao sagrado; e, na Modernidade, contraposto à razão, em um primeiro momento, e louvado, em outro período tardio.

De todo modo, qualquer que fosse o entendimento cultural do riso, seus usos e efeitos sociais e as teorias construídas sobre ele, havia algo em comum, nas várias construções epistêmicas: o riso era compreendido, desde a Antiguidade até a Modernidade, como a outra face de um elemento cultural descrito, genericamente, como “sério”; ou seja, como o contrário daquilo que era socialmente verdadeiro/correto.

No século XX, por exemplo, como aponta Alberti (2001, p. 23), o pensamento sobre o riso continuou explicando-o por aquilo que ele não é, ou seja, como o contrário do sério, associando o riso ao “não sentido (*nonsense*), ao inconsciente, ao não sério, que existem apesar do sentido, do consciente e do sério. [...] O espaço do riso é então a outra ‘metade’ da sociedade ou da linguagem, indispensável para dar conta de suas totalidades” (grifo no original).

Historicamente, as manifestações do riso estão relacionadas aos medos e às segregações existentes na cultura, àquilo que as sociedades rechaçam, excluem ou temem (ALBERTI, 2011; MINOIS, 2003; CASTRO, 2005). Em sala de aula, não teria sido diferente, e os risos se revelaram como uma forma que os alunos encontraram para lidar com aquilo que lhes causava estranhamento, espanto e medo (trata-se de certo tabu, na cultura e no campo educacional; são os sentimentos que o encontro com a diferença produz em sala de aula).

Assim, os risos causados pelo palhaço poderiam ser entendidos de diversas formas, seguindo as interpretações dos diários e as reflexões nas avaliações dos alunos: como modo de corrigir um comportamento que atrapalhava a aula, na falta de intervenções por parte da professora; como modo de socializar, de incluir no grupo, aquele que destoava, partilhando a alegria do riso; como forma de relativizar as hierarquias entre professor e aluno; como maneira de distensionar algum sentimento de apreensão, fosse por uma discussão mais acalorada, ou que despertasse incômodos; ou, finalmente, como forma de lidar com a alteridade, os medos, as sensações produzidas no encontro com aquilo/aquele rechaçado, excluído, socialmente.

O palhaço interpretado não o era para os alunos; para eles, aquela figura poderia ser qualquer coisa: um louco, um ator, um aluno com problemas. Mas algo era comum, em todas as interpretações, como observado nos diários de campo: um fato extraordinário para o contexto ocorrera naquela primeira aula. Como lidar com a tensão que aquele comportamento

extraordinário provocou na instituição “sala de aula”? Reforçando tal interpretação, segue o relato da aluna Lívia sobre a situação na primeira aula:

*Em algum momento que eu me distraí para amarrar o cabelo, um aluno, com o rosto desconhecido, bateu palma tentando matar um mosquito. A atitude, forma de falar, gestos, tudo me causou estranheza e pelo susto automaticamente veio também a ansiedade. A partir daí, a sala se tornou um ambiente estranho e misterioso. Várias teorias foram criadas na minha cabeça ao mesmo tempo e eu só consegui sentir medo. Desse momento em diante, nada do que a professora falava fazia sentido, não conseguia mais ouvir nada, só prestar atenção nele. Seria um experimento da professora? Tudo isso foi combinado? Se for, PARABÉNS, professora, monitores e João, a atuação foi impecável e a Globo está perdendo vocês. Mas, e se não for? Se a situação for real? O que acontece com o João? Qual o problema dele? É errado a gente rir e voltar toda atenção a ele, não é? Ele não é um palhaço! É errada essa estranheza, esse sentimento ruim. E o medo? Que tipo de pedagoga eu vou ser que sente medo de um aluno com problemas mentais? (Lívia, 22 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).*

A narrativa da discente faz referência a uma importante questão no campo da docência: como lidar, seja como aluno ou professor, com o extraordinário em sala e com todos os sentimentos que esse encontro produz? Inicialmente, me deterei ao incômodo da aluna com o familiar dos próprios preconceitos (“É errada essa estranheza, esse sentimento ruim.”) e ao seu questionamento de como seria uma professora que tem medo de um suposto aluno com distúrbios psiquiátricos em sala de aula.

Seguindo algumas reflexões do campo da Antropologia da Educação (BESERRA, 2016; BESERRA; LAVERGNE, 2016), os sentimentos de professor e alunos, sejam eles quais forem, podem ser levados em conta na constituição de uma aula e nas discussões sobre os conteúdos, e ser aproveitados como objetos de análise e problematização.

Nesse sentido é que a aluna escreveu, em sua avaliação final, sobre o experimento da atuação de palhaço, afirmando que, depois de algum tempo analisando a situação, pôde compreender como seus sentimentos de espanto e medo estavam vinculados ao preconceito. De acordo com a discente, o estranhamento do familiar de seu etnocentrismo aconteceu na segunda aula, quando a professora, anonimamente, leu seu diário. Segue o trecho em que a aluna narra, em sua avaliação final, o que sentiu naquela ocasião.

*Alguns alunos até acharam absurdo ao ouvirem a professora lendo meu diário em sala. Lembro que teve uma pessoa que comentou quase assim: Essa reação da pessoa que escreveu não seria um preconceito? No momento eu fiquei indignada. Como assim preconceito?! Ela tava me chamando de preconceituosa?! Logo eu que tentava quebrar em mim todos os tipos de preconceitos a mim apresentados. Logo eu que me policiava e tentava todos os dias acabar com esse estranhamento com as diferenças. Logo eu, que também posso e tenho preconceitos enraizados em mim, que por mais que escondidos, existem. O experimento me causou a indagação de que tipo de professora seria eu se continuasse com medo do diferente. Me causou estranheza, dúvidas e me fez pensar muito. Pensar em quem eu achava que era, em quem eu queria ser, em como eu me via atualmente e como as pessoas me enxergam. Me fez chegar à conclusão que eu não sou essa pessoa tão desconstruída que achava, que todos os dias eu preciso lutar contra mim mesma, contra meus*

*pensamentos e que isso até pode ser normal com a criação que tive e que pode ser bom também, pois não são todos que estão dispostos a se quebrar e se reconstruir com novos pensamentos e uma nova forma de enxergar o mundo e as pessoas (Lívia, 22 anos – 3/11/2019 – Avaliação final).*

As reflexões da discente revelam alguns dos efeitos do riso na sala de aula: revelar a cultura, suas relações sociais de poder e hierarquias, desvelar os etnocentrismos, desentocar os preconceitos, fazendo enxergar discriminações muitas vezes subestimadas, escamoteadas ou, simplesmente, inconscientes. Tentando compreender o riso em sala não apenas olhando para aquele que foi o objeto risível (o palhaço), mas, sobretudo, para aqueles que riram (alunos e professora), chegar-se-ia-se à atitude da aluna de um estranhamento de si mesma e de uma relativização da cultura e alteridade.

Haveria aqui a revelação de um sentido do riso na educação que está para além – ou aquém – do apoio à discriminação, por um lado, ou do combate politicamente correto ao preconceito, do outro: não se trataria nem de combater os risos, nem de apoiá-los em sala de aula, mas sim de utilizá-los para o estranhamento do familiar, para a relativização da cultura e para o desenvolvimento de uma reflexividade – rudimentos antropológicos que muito podem contribuir para o ofício docente (BESERRA, 2016; GUSMÃO, 1997; DAUSTER, 2007; OLIVEIRA, 2012).

A seguir, o trecho do diário de campo de outra aluna, Carla, que dialoga e enriquece as discussões, e aponta para outro uso e efeito do cômico em sala de aula.

*Algo que me incomodou bastante e me fez levantar questionamentos, me fazendo sentir e compreender o que tinha sido abordado no texto-base da aula sobre focar naquilo que lhe causava impacto, foram as diversas interrupções causadas pelo jovem João Victor. Este me causou um olhar de estranhamento diversas vezes e me fez questionar se sua presença ali, na sala de aula, não seria intencional com o objetivo de gerar em nós alunos esta compreensão do que ocorre ao nosso redor e nos chama atenção. Tentei por diversas vezes evitar olhá-lo já que as atitudes dele não me ajudavam a prestar atenção na aula e me peguei tentando naturalizar a situação. Vi que estava realizando um processo errado, comecei então a buscar refletir para assim desnaturalizar o que me era estranho, aceitei as hipóteses de que ele estava ali com um propósito e/ou que se ele estava inquieto era porque tinha seus motivos (Carla, 24 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).*

Nesse relato, a aluna descreve o desenvolvimento de um *olhar antropológico* – um dos conceitos discutidos naquela primeira aula – a partir de suas reações à cena de palhaço. Primeiro, relata um estranhamento das próprias atitudes e preconceitos, como também fez a primeira aluna, Lívia, e depois experimenta um novo posicionamento perante a alteridade: aceitar as hipóteses de que se aquele aluno se comportava de forma excêntrica, parecendo insociável, é porque tinha seus motivos, cabendo a ela relativizar a própria cultura e ps preconceitos, a fim de exercer uma empatia, uma atitude de abertura para a alteridade na tentativa de se familiarizar e compreendê-la.



No campo da antropologia, como afirma Alberti (2011), os estudos salientam que o espaço do riso, em cada sociedade, é culturalmente demarcado. De acordo com a autora, guardadas as diferenças epistemológicas, é possível observar que, nos estudos de *Mauss*, *Radcliffe-Brown*, *Clastres* e *Seeger*, o riso é descrito como um fato social, revelando que cada cultura guarda um espaço para a expressão do risível, e que esse espaço coincide com aquele onde seria permitido experimentar a transgressão da ordem estabelecida.

Nos estudos antropológicos, esse “potencial regenerador e às vezes subversivo do riso e do risível é um lugar comum presente em quase todos os estudos” (ALBERTI, 2011, p. 31). Ou seja, o riso possui uma função social; serve a determinados propósitos morais; e carrega determinados aspectos da cultura, localizando-se, repetidamente, em relação à ordem, às normas sociais, seja por meio da ironia, do escárnio ou humor. Daí, como explica Alberti (2011), esse duplo caráter do riso que, ao ironizar a norma, chama a atenção para esta, questionando-a, mas também, ao final, reforçando-a.

Os efeitos do riso em sala também desvelaram esse duplo aspecto do cômico: ao mesmo tempo em que as gargalhadas relativizaram a hierarquia e colaboraram com o vínculo entre alunos e professora, também fortaleceram a autoridade da docente, contribuindo com a didática e a aprendizagem dos alunos, com o aprendizado da antropologia naquelas circunstâncias da sala de aula.

Em seu texto *De que riem os índios?*, Pierre Clastres (1979) descreve como a narração dos mitos entre as tribos Chulupí possui duas funções, que estão longe de ser contraditórias: falar de coisas graves, ao mesmo tempo em que se provoca risos nos ouvintes. O autor aponta que, em culturas “primitivas”, os mitos teriam a tarefa de distrair os homens, desdramatizando, de algum modo, suas existências, através de um sentido agudo do ridículo como os Índios se divertiam às custas dos próprios temores.

Quando os Índios escutam estas histórias, naturalmente que não pensam senão em rir-se. Mas o cômico dos mitos não lhes retira, por essa razão, a sua seriedade. No riso provocado aparece uma intenção pedagógica: sem deixar de divertir aqueles que os escutam, os mitos veiculam e transmitem a cultura da tribo. Assim, eles constituem a sabedoria viva dos Índios (CLASTRES, 1979, p. 148).

As teorias modernas sobre comicidade também reservam ao riso esse espaço de transgressão, facultando ao cômico a possibilidade de tratar de temas que, muitas vezes, são tabus na sociedade (ALBERTI, 2011). Seguir essa compreensão teórica e as discussões dos alunos em seus diários não retira do cômico seu potencial de reflexão, pois o riso corrobora um procedimento de relativização da cultura e de crítica do etnocentrismo.

Muitas vezes, como já aludi, constatadas as manifestações de preconceito em sala de aula, parecem restar apenas duas posturas possíveis ao docente: silenciar e naturalizar as discriminações, reforçando, assim, o preconceito e a exclusão; ou combater o preconceito por meio do discurso politicamente correto, defendendo uma espécie de “tolerância à diferença”<sup>8</sup>. Mas, e se fosse possível rir? Rir da cultura e da alteridade? Rir dos preconceitos, das discriminações, do racismo? Rir das divisões sociais e das opressões para, com isto, torná-las tangíveis e, assim, confrontá-las?

Evidentemente, não se trata aqui do que Minois (2003) definiu como escárnio, ou seja, daquele riso cruel que tem como única função sobrepujar o outro; ou do riso que menospreza a diferença e naturaliza o preconceito. Os escárnios, como explica Minois (2003, p. 562), “têm a função de separar, de excluir pela zombaria aqueles que são diferentes”. Pelo contrário, trata-se do riso que produz e amplia as alteridades, que questiona os arbítrios da cultura, ridicularizando os preconceitos, as divisões e opressões sociais – um riso talvez mais próximo da ironia, tal qual descreve Minois (2003).

Na análise realizada, a atuação do palhaço em sala pôde, ao mesmo tempo em que fez rir, falar de algo dramático, de um certo tabu no campo pedagógico – a exclusão da alteridade na educação–, provocando discussões antropológicas sobre a cultura e outridade. A atitude da aluna Carla, que, mesmo rindo da situação, questionou os sentidos da experiência e tentou desnaturalizar os próprios preconceitos *in situ*, em busca de um olhar antropológico direcionado à diferença, confirma tal análise.

Além disso, a reação da aluna demonstra a validade das teorias antropológicas no campo da Educação: foi rindo com/da situação que se tornou possível, para a aluna, refletir sobre sua cultura, seu etnocentrismo e preconceito. Ao rir do palhaço em sala, Carla pôde reconhecer e estranhar a cultura e a diferença, e se indagar sobre os modos com a alteridade é compreendida em sala de aula.

Partindo do pressuposto de que a cultura é a lente pela qual olhamos o mundo (OLIVEIRA, 2012), seria preciso também considerar que a cultura é a lente pela qual enxergamos a educação, e a compreensão dessa lente mostra-se fundamental para a formação docente, como aponta o autor. De acordo com Oliveira (2012), tanto os processos educativos são partes constitutivas da cultura, como a cultura deve ser compreendida como objeto em um processo educativo.

---

<sup>8</sup> Duschatzky e Skliar (2001).

Desse modo, no presente estudo, o riso não é analisado como algo à parte da sociedade, pois os fenômenos cômicos não ocorrem em um ambiente neutro, em que o pesquisador o apreende de forma distante. Muito pelo contrário, como apontam os estudos sociológicos e antropológicos sobre o riso (ALBERTI, 2011; BERGER, 2018), mas também a obra de Bergson (2018), o riso deve ser compreendido em sua função social, no caso do presente estudo, em sua função pedagógica. Assim, o cômico traduz e representa conteúdos da cultura que não podem ser manifestados em discursos oficiais, “sérios”, mas que facilmente são expressados em forma de piadas e chistes.

Na análise do presente estudo, o riso representa, revela a cultura, e seria, por isso mesmo, uma forma de reconhecê-la e estranhá-la. Há uma espécie de dito espirituoso entre os palhaços que diz: “Só os palhaços e os loucos podem chutar a bunda do policial, e não serem presos por isso”. O que esse ditado quer dizer é que o riso é o elemento cultural ao qual foi reservado o poder de tratar com certa leveza os assuntos proibidos; de lidar com os medos; de falar daquilo que é excluído, rechaçado ou temeroso (ALBERTI, 2011; MINOIS, 2003). O riso em sala de aula, em meu entendimento, também cumpre tal função, ao revelar para os alunos alguns aspectos da cultura muitas vezes escamoteados, dissimulados, rejeitados e/ou inconscientes.

Portanto, com o efeito de chamar atenção para as alteridades em sala, e com isso problematizar as atitudes preconceituosas e etnocêntricas que emergiram como reação, no contexto, o riso adquire mais um sentido: revelar conteúdos da cultura, discriminações sociais, e, assim, apresentar uma espécie de amostra dos nossos valores morais e divisões sociais. Além do efeito do riso em sala de aula, auxiliando o conhecimento antropológico na desnaturalização do etnocentrismo e na familiarização com a alteridade, o riso poderia servir também para revelar a falsa neutralidade cultural da escola (OLIVEIRA, 2012), ou seja, que a instituição tem um lado no jogo das classes sociais.

Como afirmam Beserra e Lavergne (2018), a Educação está muito distante de ser neutra e, no caso do Brasil, o modelo educacional se configura a partir da segregação social e racial. Assim, a Educação brasileira opera como mantenedora do racismo, ao naturalizá-lo, reduzindo a problematização do racismo estrutural da sociedade ao discurso vazio da multiculturalidade e da celebração da diferença.

Contudo, como aponta Silva (2009 *apud* OLIVEIRA, 2012), uma política pedagógica da outridade e da diferença necessita ir além do reconhecimento e celebração da diferença e da identidade, questionando-as. O riso e o humor poderiam ser modos de colaborar com tal objetivo antropológico na formação docente, como discutirei nos próximos capítulos.

### 3 EM SALA DE AULA, APRENDER RINDO

#### 3.1 O Cômico nos Processos de Ensino e Aprendizagem: a Professora que Ria

De acordo com Alberti (2011), ao longo da história do pensamento ocidental, diversas foram as tentativas de explicar o fenômeno do riso, proliferando construções epistemológicas que tentaram, cada uma em sua época, postular, de uma vez por todas, o sentido e as origens do riso. De acordo com a autora, há certa tradição nessa história do pensamento de compreender o riso como uma síntese de prazer e desprazer, pois aquele seria uma manifestação de alegria pela satisfação de estar reunido, mas também uma expressão de maldade do grupo que ri de um personagem ridicularizado.

Contudo, será enfatizado, agora, o que Berger (2017, p. 116) chamou de “funcionamento sociopositivo do humor”. Ou seja, o riso no seu poder de distensão, sinalizando a cordialidade, o relaxamento e a solidariedade; aumentando a coesão do grupo e, assim, relativizando relações hierárquicas. Como mencionado na Introdução do presente texto, a cena feita em sala foi percebida com grande espanto pelos alunos, mas existiram surpresas, em relação à professora, que antecederam esse susto com o palhaço.

Como já afirmado, aquela primeira aula de Antropologia da Educação estava cercada por expectativas dos alunos em relação à professora, e o espanto e os risos causados pelo palhaço se inseriram, dessa forma, em um contexto mais amplo, que explicaria, em parte, os efeitos cômicos existentes. Quais foram as implicações da inusitada presença de um palhaço em uma aula, que, desde o começo, já surpreendia os alunos?

O relato da aluna Tamara ajuda a refletir sobre tais questões, colaborando com a discussão aqui proposta ao apontar alguns sentidos e funções do riso no sentido de relaxamento e estabelecimento do vínculo entre professora e alunos.

*Ao longo da aula, eu ia ficando cada vez mais surpresa. Eu imaginei uma professora altamente carrasca. No início, eu estava muito nervosa, mas, para começar, tivemos a presença de um novo colega de sala que, com certeza, chamou atenção de todos. Ele chegou em sala ofegante, e parecia muito assustado. Ao longo da aula, ele se incomodava com os mosquitos da sala e chegava até a tentar matá-los, batendo as palmas das mãos e assustando a todos em volta pelo estrondo em meio ao silêncio. Ele acabou cismando com repelente, até que uma colega de sala lhe ofereceu um pouco do seu. Uma aluna fazia um comentário demorado quando ele começou a bater no pote de repelente para tentar tirar seu conteúdo, e em meio aos risos contidos, a aluna falando e o rapaz batendo o pote na cadeira, a professora interrompeu a aluna que falava, abaixou a cabeça e caiu na gargalhada, tentando se conter para não esboçar o riso, e, logo, todos em sala estavam rindo. Mais uma vez, eu fiquei perplexa. A aula estava divertida e interessante, eu não teria imaginado que a professora Bernadete poderia ser tão espontânea, muito*

*diferente do que se escutava por aí* (Tamara, 20 anos – 22/8/2019 – Diário de campo – Aula 1).

A partir do diário da aluna, foi possível compreender como a atuação de palhaço, naquela primeira aula, teria funcionado como uma espécie de alívio cômico. Como apontam Alberti (2011), Berger (2017) e Freud ([1905]2017), quanto maior a tensão instalada no ambiente, maior o alívio cômico produzido por uma piada, uma palhaçada, ou um chiste. Assim, em uma aula que, desde o começo, foi marcada por expectativas, ansiedades, medos e angústias, os atos disparatados do palhaço e as reações espontâneas da professora, ao meu ver, representaram uma válvula de escape para as tensões existentes.

De acordo com Castro (2005), a função do palhaço, de distensionar o grupo, remonta às sociedades primitivas, onde haveria alguns membros específicos encarregados de divertir o grupo, contando histórias de forma satírica ou dançando com máscaras, pulando e gritando. Na Modernidade, com o advento do circo, os palhaços continuavam com sua função de alívio cômico: a entrada dos artistas cômicos no picadeiro sempre vem após números arriscados, trazendo um relaxamento ao público, após alguns instantes de pura tensão e medo (BOLOGNESI, 2003).

Naquela primeira aula, também aconteceu um fato semelhante, e as risadas em sala foram tantas, não só devido à interpretação do palhaço *per si*, mas, sobretudo, pelo contexto de tensão que a antecedeu e pela atitude espontânea da docente, divergindo e questionando os preconceitos construídos sobre si, e provocando perplexidade nos alunos. Entre outros fatores, teria sido desse sentimento de perplexidade que se originaram os risos e o relaxamento dos alunos. Tais interpretações foram baseadas nos diários de campo dos alunos, como, por exemplo, o relato de Luna:

*O riso provocado pelo mestrando da turma, João Victor, por várias vezes foi um alívio, um quebra-gelo, em situações que estavam começando a ficar tensas. Os assuntos abordados nas aulas eram bastante pesados e os depoimentos de colegas mais ainda e, por isso, creio que a estratégia de trazer o riso foi fundamental para construção de uma afetividade amistosa na relação professor-aluno. Percebo também que criou um melhor ambiente para docente e discentes, uma forma de aconchego que criou e fortaleceu um vínculo que trouxe mais abertura para as aulas, fazendo com que a professora compartilhasse exemplos de sua vida que talvez não se sentisse à vontade para compartilhar em outras turmas. Foi bastante interessante a professora dar a oportunidade, abertura e incentivo ao riso durante suas aulas, sinto que de forma geral criou um ambiente mais propício ao processo de ensino-aprendizagem* (Luna, 18 anos – 5/11/2019 – Avaliação final).

A partir do relato da aluna, foi possível vislumbrar outros efeitos para o riso em sala. Se, na primeira aula, muitas expectativas e preconceitos foram quebrados, devido à desenvoltura da professora e atuação do palhaço, na segunda aula, com a revelação à turma da

identidade do palhaço, de aluno do mestrado, outras tensões se dissiparam. Em parte, porque o mistério que rondava minhas atitudes estranhas foi revelado, e de outra parte, porque a docente também se “desmascarou”, afinal, uma professora que concordou em trazer um palhaço logo na primeira aula, fazendo um experimento e “pregando uma peça” nos alunos, não poderia ser tão “ranzinza” e “carrasca” como diziam.

Assim, ao revelar nosso experimento para os alunos, a professora também lhes revelava que sabia brincar, que era também capaz de “palhaçar”, e isso foi imprescindível para o humor que se construiu ao longo da disciplina. Como afirmam Arantes (2006) e Berger (2017), o humor tem a capacidade de propiciar um clima amistoso e afetivo ao celebrar, coletivamente, sentimentos como a alegria e o prazer, e isto surgiu na disciplina como um ensino e aprendizagem onde se aprende, rindo.

Como afirma Berger (2017), o riso coletivo contribui para o vínculo que se forma entre aqueles que riem, e a fórmula é mais ou menos a seguinte: “aqueles que riem juntos, permanecem juntos” (BERGER, 2017, p. 117). A seguir, trecho da avaliação final de uma das alunas corrobora essa argumentação:

*Observei que nossas aulas de antropologia não eram tediosas; eram aulas informativas, mas, ao mesmo tempo, gostosas de participar. Talvez tudo tenha sido dessa forma pelo fato de já no primeiro dia de aula e também no segundo, o riso ter sido bastante presente em nossa sala, prevalecendo até o último dia da disciplina. João Victor foi um dos principais responsáveis por diluir essa prática em nossa sala de aula. Por seu motivo, o primeiro dia de aula foi bastante divertido e engraçado, além de que serviu como exemplo para a professora, de como o preconceito está presente em nosso cotidiano e que todo mundo, de uma forma ou de outra, internamente sabe discriminar.*

*Sorri bastante de seus atos em sala, e sorri mais ainda quando a professora não conseguiu se concentrar na opinião da aluna por causa do João Victor e seu repelente. Foi bastante engraçado e não sorri por maldade, mas por causa da professora. Percebi que, através disso, a sala ficou mais agitada e mais ativa, houve mais discussões também, porém, a atenção toda foi centrada totalmente no João Victor. O riso tem o poder de chamar atenção, além de trazer mais interação para a sala de aula e fazer com que os alunos se sintam mais à vontade – como eu me senti e meus amigos também, pois depois conversamos sobre isso – além disso, isso também contribuiu para quebrar o paradigma e a tensão causados pelos comentários negativos em relação à professora. As pessoas se sentiram mais aliviadas por saberem que a professora também tinha uma relação amigável com os alunos e com os seus bolsistas, além de que também tinha uma relação de diálogo conosco (Andréa, 19 anos – 5/11/2019 – Avaliação final).*

Além desses efeitos mencionados pela aluna, a atuação de palhaço na primeira aula provocou entre a turma, na aula seguinte, uma discussão acerca da alteridade em sala de aula e os efeitos produzidos pelo encontro. Naquela segunda aula, após minha apresentação como mestrando, passou-se a uma discussão sobre cultura e alteridade em que os alunos

expressaram, dentre outras interpretações, quanto uma mínima diferença no comportamento de alguém provoca sentimentos de ansiedade e medo.

Alguns alunos relacionaram a situação vivida com os conceitos trabalhados, afirmando que a experiência lhes foi útil a fim de reconhecer e problematizar o temor frente à alteridade, e que uma atuação de palhaço tão extraordinária para o contexto serviu para fazê-los olhar de forma diferenciada para aquele ambiente tão familiar, na tentativa de estranhá-lo. Como, por exemplo, consta no diário de Lorena:

*Ao descobrir sobre o João Victor minha reação foi de surpresa, apesar de termos discutido essa hipótese após a última aula, achei a ideia incrível, pois foi possível perceber como o estranho nos assusta; estamos adaptados a certos padrões de comportamento que nos fazem ter uma certa expectativa sobre as ações do outro. Ao ler o texto, construí a ideia de que o diferente me enriquece, me atribui, existe uma troca de culturas, de conhecimentos e vivências, a história de cada sujeito é singular, isso constrói a nossa individualidade e identidade, que vida monótona teríamos se fossemos todos iguais, com as mesmas opiniões, vestimentas e personalidades (Lorena, 20 anos – 29/8/2019 – Diário de campo – Aula 2).*

Mas, para além do fortalecimento do vínculo e da coesão do grupo, e do aproveitamento da atuação de palhaço para o entendimento dos conceitos antropológicos, o que acontece quando um professor veste, em vez da toga, o chapéu de guizos, e se põe a também brincar em sala? (LARROSA, 2010). Para introduzir essa discussão, compartilho alguns trechos das avaliações finais dos alunos, em que refletem sobre as implicações do riso na disciplina:

*As aulas sempre foram muito maravilhosas e muito descontraídas, onde sempre estávamos rindo com alguma coisa, até mesmo da professora nos ensinando ioga, ou falando sobre a sua vida e situações engraçadas, acho que isso nos proporcionou ainda mais uma aproximação, além de melhorar no nosso aprendizado, porque o riso na sala de aula rompe com a ideia de que a sala de aula é um lugar ruim, onde estamos ali somente para ouvir o professor falar e ter aquele sentimento de dor, angústia e sofrimento. Então, o fato de as aulas sempre serem muito divertidas, fez com que a professora fosse mais importante e mais querida pelos alunos, proporcionou um maior interesse, logo, um maior aprendizado (Daniela, 20 anos – 8/11/2019 – Avaliação final).*

\*\*\*

*Acredito que se os professores estivessem menos preocupados em perder seus status de “possuidor do conhecimento” e não se preocupar em agir como palhaços durante suas aulas, teríamos muitos cidadãos bem-educados em nossa sociedade e esse desrespeito com a profissão de professor estaria em extinção. Já que (na grande maioria dos casos que conheço e analisando à luz das teorias estudadas em sala) quanto mais o professor sabe mais distante ele quer estar dos seus alunos. Pude perceber que o riso foi o que mais nos uniu em sala de aula, junto aos relatos emocionantes compartilhados ali, alguns inclusive pela própria professora. Todos me tocaram bastante e me fizeram sentir confortável com o ambiente que estava sendo criado ali (Fernando, 29 anos – 9/11/2019 – Avaliação final).*

Em relação a essa áurea de dor, angústia e sofrimento, que pode existir em sala de aula, Jorge Larrosa (2010), em sua *Pedagogia profana*, argumenta que o riso é ignorado, e

mesmo proibido, no campo pedagógico, refletindo acerca dos motivos dessa exclusão. Para o autor, isto se dá, primeiro, porque a Pedagogia se moraliza demais, e o discurso moral tem sempre um tom sério, grave; segundo, porque o campo pedagógico é constituído sobre um incurável otimismo, não havendo espaços para certa melancolia e desprendimento que o riso carrega. Segundo o autor, o riso também está ausente nas instituições educacionais.

Mas não o riso previsto, bajulador, que se segue às piadas do professor, nem o riso programado para que a matéria seja um pouco divertida: o que está ausente é o riso irreverente, que se mete desrespeitosamente no domínio do sério, na sala de aula. O riso que se ri precisamente naquilo que a Pedagogia marca como não risível; aquele que contraria e indaga o tom sério e moral que reina nas escolas. “Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe” (LARROSA, 2010, p. 172).

E há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural. E são esses momentos os que mais resistem à prova do riso, porque aí o riso é transgressão, profanação, irreverência, quase blasfêmia. Se tabu é aquilo de que não se pode falar, poderia haver também um tabu do riso: uma série de situações nas quais não se pode rir e uma série de conteúdos dos quais alguém não pode zombar. Somente uma escola completamente secularizada e não moralista poderia permitir que o riso se infiltrasse por toda parte (LARROSA, 2010, p. 172).

No tocante às aulas de Antropologia da Educação, algo muito distante dessa atmosfera carregada de sisudez e sofrimento aconteceu, e a professora foi percebida não como “carrasca”, mas sim como bem-humorada, alegre, divertida, mas nem por isso menos exigente e comprometida com o ensino e a aprendizagem. Como destacam os diários de campo, a relação da docente com os alunos era de atenção e proximidade, e isto talvez se deveu, como foi argumentado, à didática da professora, ao experimento de palhaçaria na primeira aula, mas também ao que Larrosa (2010) chama de autoironia.

Esta, de acordo com o autor, teria o poder de afrouxar os laços que amarram, demasiadamente, uma subjetividade solidificada, ao fazer um movimento de revogação da identidade, em que a consciência, ao rir de si mesma, anula-se, contradiz-se, estando sempre acima de si mesma, a fim de evitar sua fixação.

Na presente dissertação, considera-se a análise de que isso aconteceu, no contexto da disciplina, por uma postura jocosa da professora que não só ria em sala, mas também provocava risos, ao contar piadas, histórias engraçadas de sua vida; ou demonstrar posições de ioga para os alunos. Além disso, essa autoironia teria se expressado nos modos como a professora apresentava os conteúdos e as discussões: ao explicar algum tema, sempre



perguntava a si e aos alunos se aquilo fazia sentido, se eles conseguiam identificar tais questões em suas vidas e trajetórias acadêmicas.

Com isso, a professora retira sua palavra e seus argumentos desse “Olimpo” que os dizeres do professor ocupam: sua expressão em sala de aula, como docente, não vinha carregada do peso de uma palavra final, explicação cabal, mas sim de uma interrogação, muitas vezes a si, após a explicação de algum tema ou texto, em que se questionava, como se pensasse em voz alta: “Será que é isso mesmo?”.

Tais posturas, como observado nos diários de campo, permitiram que os alunos enxergassem a professora “gente como eles”, como define uma das alunas em seu diário; gente que duvida, se questiona, se contradiz. Ou seja, a postura da professora permitiu que ela fosse enxergada em sua humanidade, por causa da jocosidade.

Como explica Larrosa (2010, p. 180), a contribuição da autoironia à educação não é a “destruição das máscaras” – ou seja, a “destituição do professor de seu lugar de docente, de autoridade em sala” – mas o “reconhecimento de seu caráter de máscaras”, que as impede de grudarem completamente à face; a compreensão de que esse lugar de professor, assim como todas as posições sociais, são “construções culturais”, que servem a determinados propósitos; naturalizam determinadas violências e conflitos; e podem ser ou não ocupadas, a depender dos pressupostos que sustentam o ensino e a aprendizagem, e das relações de poder que se estabelecem entre professor e aluno.

### **3.2 A Didática Docente com Riso e Humor: o que aprende, afinal?**

Como afirma Beserra (2016), a didática antropológica utilizada em suas aulas passava também pelo incentivo aos alunos para observá-la nas suas práticas docentes em sala, a fim de desnaturalizar o olhar e compreender alguns pressupostos que sustentam o ofício do professor, colocando-se, assim, como objeto de exame perante os alunos.

A análise aqui feita é a de que o riso foi incorporado à didática docente (BESERRA, 2016; SILVA JÚNIOR, 2016), contribuindo para o objetivo supracitado, colaborando não apenas com um clima acolhedor em sala e facilitador do ensino e da aprendizagem, com uma intimidade entre professor e alunos, mas também com uma aproximação entre alunos e professora, fortalecendo uma relação de confiança, carinho, respeito e comprometimento, humanizando as relações hierárquicas, mostrando, por meio do cômico, que a professora era “gente como a gente”, como os alunos descreveram nos diários de campo.

Os alunos definiram, em alguns escritos, a relação com a disciplina como: aberta, dialógica, diversificada, respeitosa, prazerosa, alegre e dinâmica. Uma sala permeada pelo debate, com a própria aula objeto de análise etnográfica, por meio de uma metodologia que possibilita aos alunos se expressarem abertamente – fosse nos diários ou nas discussões em sala, onde era facultada a participação de todos mediante a leitura prévia do texto. Assim, essa didática praticada pela professora despertava, como define Beserra (2016, p. 94), um “engajamento afetivo” dos alunos, em aulas com a participação do humor, fosse por manifestações de conflito e tensão, fosse por alegrias e divertimentos.

Na observação do campo e dos diários dos alunos, na experiência da pesquisa, o humor pôde estar presente em sala desde o início da disciplina, e o riso se tornar um aliado da didática docente, colaborando, por um lado, com o estabelecimento de um clima amistoso que facilitasse o ensino e aprendizagem, no estabelecimento de uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991 *apud* BESERRA, 2016, p. 97); e, por outro lado, encetando uma comunicação entre alunos e professora permeada pela diversidade de significações e relativização de posições sociais e subjetivas em sala de aula.

Mas como isso se deu? Como ocorreu, na prática, a incorporação do riso e do humo na didática docente? Primeiro, abordaremos alguns pressupostos de tal didática, que alguns pesquisadores tratam como didática antropológica (BESERRA, 2016; SILVA JÚNIOR, 2016).

Como aludi na Introdução, tal exercício pedagógico da professora utilizava alguns recursos como: diários de campo, com a leitura de alguns deles anonimamente, no início de cada aula, a fim de mostrar para os alunos um diário bem escrito e também aqueles que precisavam de algum ajuste, apontando, inclusive, sugestões para que servissem de exemplo aos alunos; a leitura prévia do texto, como condição para participar do debate, e a produção dos respectivos resumos; as aulas em formato de discussão, com as cadeiras em semicírculo, de modo que todos pudessem se ver, e a professora incentivar a participação de várias vozes, inclusive daqueles que nunca falavam nos debates; as anotações que a professora fazia nos diários dos alunos; sugerindo enfoques; corrigindo erros de gramática; e sublinhando momentos importantes dos escritos; a estratégia avaliativa pautada na autoavaliação, em que os alunos eram convidados a investigar as próprias trajetórias educacionais em seus trabalhos de avaliação; a forma como a professora respondia aos alunos, olhando-os com atenção e se dirigindo a cada um pelo nome, etc.

A partir das pesquisas sobre a didática da professora (BESERRA; LAVERGNE, 2016; BESERRA, 2016) compreende-se que o humor já fazia parte de suas aulas, e, a partir

do presente estudo, entende-se que essa didática e esse humor da professora se misturaram aos risos trazidos pelo palhaço, e depois incorporaram o riso em sala, provocados por alunos ou pela professora. Isso teria motivado a docente e os discentes a se “palhaçar”, em sala de aula, talvez porque a disciplina tenha começado com uma atuação profissional de palhaço.

O fato é que a incorporação do riso e humor à sua didática permitiu aos alunos conceberem a professora em outro lugar, que não fosse na relação autoritária apreendida na escola, local em que o professor tem a palavra da verdade, é ele quem manda; e os alunos aprendem obedecendo (LARROSA, 2010).

A análise feita é a de que a didática da docente, que já praticava o humor em suas aulas, incorporou os risos trazidos pelo palhaço e, depois, praticados por todos, enseja o entendimento de que essa junção fez com que os alunos se sentissem mais pertencentes àquele ambiente, da sala de aula, muitas vezes tido como hostil e sofrível pelos alunos. A seguir, constam algumas percepções dos alunos, em suas avaliações finais, que confirmam o caráter humorístico da didática e risonho da didática docente, atentando para os afetos envolvidos.

*A forma como a docente se deixava ser avaliada, analisada, observada por todos era uma forma de mostrar a sua simplicidade, apesar de hierarquicamente superior, se igualava a todos ao receber críticas, não se pôr em um pedestal foi ainda mais importante para a criação de uma boa relação professor-alunos. Os textos selecionados com cuidado, trouxeram a importância da humanidade de um pedagogo e da antropologia para sua formação holística, me trouxeram também raiva, choro, esperança e foram fontes para belíssimos depoimentos em sala de aula, principalmente sobre o reconhecimento do seu capital cultural e da influência ou não dele dentro da universidade. O trabalho de 1ª avaliação proposto pela professora, de esboçar uma linha do tempo desde o seu nascimento até a sua entrada na universidade, analisando tudo que te influenciou para escolha do curso, foi fundamental para o meu entendimento sobre o meu próprio processo, e creio que vai ser essencial para todos os momentos de baixa estima com o curso, sempre que pensar em desistir ou estiver tristonha com o mesmo, poderei reler o trabalho ou até mesmo pensar em momentos que voltaram à tona e lembrar o que me fez chegar aqui, a importância de ocupar esse ambiente acadêmico, a importância do ato de educar e o compromisso que irei traçar não só com os meus alunos e seus pais, mas sim com toda a sociedade brasileira (Luna, 18 anos – 5/11/2019 – Avaliação final).*

\*\*\*

*Logo, a relação com a disciplina passou a ser aberta, dialógica, diversificada, prazerosa, respeitosa, alegre, dinâmica. Eu conseguia encontrar sentidos e significados em estudar os conteúdos e conceitos abordados, experiência pela qual eu não passei durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A professora sempre fazia questão de ligar os assuntos vistos em sala de aula ao cotidiano, ao dia a dia, relacionar teoria e prática. Então, eu me sentia representada pelas problemáticas abordadas, identificava-as na minha realidade, especialmente quando estudamos os textos de Bourdieu e Lorena Freitas, que me fizeram atentar para a ligação existente entre meus históricos familiar e escolar, entre minha aprendizagem e as escolas por onde passei e professores que tive (Lorena, 20 anos – 3/11/2019 – Avaliação final).*

Como descreve a professora Beserra (2016), o conhecimento antropológico que se constrói com os alunos está longe de ser apenas formal, começando e terminando na

disciplina. Soma-se a esse aspecto vivencial da pesquisa e do ensino antropológicos, a intenção da professora em estabelecer, em sala, comunidades de prática, um grupo que compartilha um interesse em comum, aprendendo um com os outros nessa experiência (LAVE; WENGER, 1991 *apud* BESERRA, 2016).

Tal objetivo pôde ser exemplificado, como anotaram os alunos, com a ferramenta do diário de campo, o qual, além de possibilitar o acompanhamento da incorporação dos conceitos trabalhados, também proporcionou uma experiência de alteridade em que se aprendeu, a partir dos relatos do outro, desenvolvendo um estranhamento do familiar e a relativização do etnocentrismo a partir do exercício de empatia e compreensão da alteridade.

Se, com tal didática, a professora movimentava o ensino e a aprendizagem em sentido prático, que requer um engajamento efetivo, também solicitaria um engajamento afetivo, afinal, os alunos são convidados a investigar suas próprias práticas sociais e escolares; seus percursos acadêmicos; seus valores, preconceitos, medos e esperanças; e isso não se dá sem investimentos emocional e afetivo.

Assim, o conhecimento movimentado pela docente com os alunos ultrapassava os limites da sala e os conteúdos da disciplina, e pode ser aplicado em suas vidas, relações e realidades culturais. A seguir, alguns trechos de diários em que os alunos discutem essa dimensão afetiva e a prática da aprendizagem contidas na didática da disciplina.

*Até aqui, aquela barreira que existia antes de começarem as aulas, pela “lenda da professora Bernadete”, já está diminuindo e é “palpável” o clima amigável e agradável que existe em cada aula. E é esse clima que facilita o meu aprendizado, quando todos ali estão atentos e prontos para responder, pois lemos o texto para trazer uma contribuição para a aula (e fazer o resumo), você sente que todos são iguais ninguém é maior e nem melhor que ninguém e é no olhar e no falar da professora que toda a sala sente isso (Fernando, 29 anos – 9/11/2019 – Avaliação final).*

\*\*\*

*No decorrer das semanas, notei a liberdade da turma se desenvolvendo nas aulas, atribuo esse fator à liberdade da professora para com a turma (e vice-versa), sua compreensão e o compartilhamento de suas vivências pessoais ocasionaram uma relação recíproca, os risos, lágrimas, opiniões expressas, exercícios de ioga, sorrisos na entrega dos diários, possibilitou um respeito mútuo e uma troca de experiências que nos levou a uma aprendizagem concreta (Lorena, 20 anos – 3/11/2019 – Avaliação final).*

Seguindo os relatos dos alunos, compreende-se como o humor se manifesta na didática da professora, no sentido de colaborar com o ensino e a aprendizagem, contribuindo para a construção desse “clima” a que se refere Fernando. Como aponta Justo (2006), o humor é um estilo profundamente ligado a sentimentos de euforia e alegria; por isso, é essencialmente

gregário em seu poder de reunir e vincular pessoas. Para o autor, o que torna o humor tão potente, no sentido de agregar pessoas, são os sentimentos e afetos utilizados na produção dos laços e vínculos grupais, pois compartilha-se a alegria, a satisfação, e o prazer de estar juntos. Assim, o poder do humor de produzir catarses, liberando no grupo sentimentos e afetos contidos e silenciados, propicia profunda comunhão de prazeres proibidos, celebrando um pacto orgiástico.

Como relata uma das alunas, na última aula de Antropologia da Educação, e como outros alunos também registraram em suas avaliações, aquela disciplina foi como uma espécie de “bálsamo” para eles, uma vez que lhes possibilitou não apenas se darem conta, criticamente, de seus percursos e escolhas profissionais, mas também dos pontos críticos que envolvem o racismo na Educação, como uma experiência muito diferente daquelas vivenciadas em outras disciplinas da faculdade e, como um aroma balsâmico, suavizando dores e provocando curas. A seguir, alguns relatos de alunos nas avaliações finais que refletem sobre o aprendizado desenvolvido na disciplina, e enriquecem tal entendimento:

*O processo de aculturação desses novos conceitos se deu de forma ambígua, pois alguns foram compreendidos sem grandes impasses, já outros demandaram um pouco mais de esforço, devido sua complexidade, como, por exemplo, as ramificações a qual o racismo está atrelado na sociedade, indo além das questões relacionadas à cor da pele e sua diferenciação entre preconceito e discriminação. Na aula que se tratou desses conceitos e na aula posterior com a retomada do tema, senti-me um tanto angustiada e de certo modo impotente por compreender através das leituras que o racismo é um dos fatores que alimenta o capitalismo e que, por isso, é tão difícil para um aluno de escola pública alcançar o ensino superior e para uma classe tão grande quanto a minha ascender socialmente e superar as desigualdades existentes, mas no final me senti esperançosa por ter tomado consciência das complexidades que envolvem não só o acesso escolar, já que este hoje é amplamente ofertado, mas também a permanência no caminho do conhecimento. [...] O grande despertar desta disciplina sem dúvidas é o reconhecimento das valorações hierárquicas estabelecidas pela cultura nas nossas ações inconscientes no tocante aos preconceitos e discriminações praticadas no ambiente escolar e universitário e os seus reflexos na sociedade (Dayane, 19 anos – 5/11/2019 – Avaliação final).*

\*\*\*

*A disciplina trouxe questões nunca antes tratadas durante o curso, nos mostrou novas formas de enxergar o que colocam como certo ou errado, principalmente, no que diz respeito à própria instituição. Antes da disciplina, ligava a minha insatisfação com o curso e com a própria Faced, ao fato de não ser o meu lugar, da instituição ser tomada pelo elitismo e por isso nunca me pertenceria. Porém com os estudos dos textos durante a disciplina percebi o quanto minha insatisfação tem uma raiz bem mais profunda do que apenas o elitismo velado que se esconde em cada atitude tomada pelos docentes da instituição (Tainá, 25 anos – 4/11/2019 – Avaliação final).*

No presente estudo, além dessas contribuições à didática docente, aludidas pelas alunas nos trechos antes transcritos, o humor da professora e dos discentes teria acrescentado outro

efeito à disciplina: colaborar na construção de uma reflexividade através dos risos, das piadas, dos afetos, das emoções, alegrias, e também dos choros, das raivas, revoltas e dores.

De certo, como afirmam Beserra e Lavergne (2016), a construção do conhecimento antropológico constitui-se, necessariamente, das emoções e dos sentimentos. Na análise feita, a construção do humor em sala de aula e a manifestação dos risos, teriam possibilitado a manifestação de tais afetos de forma mais livre, flexível e variada, colaborando com a dinâmica da sala e contribuindo com o ensino e a aprendizagem.

Como argumenta Justo (2006), o humor é um poderoso instrumento de produção de linguagem e sociabilidade, ao descristalizar lugares subjetivos e sociais e inaugurar uma nova forma de relacionamento, permeada pelo jogo e pela pluralidades de posições e sentidos. Logo, para o autor, a apropriação do humorismo pela Pedagogia é inevitável, dado o atual quadro de flexibilização e expansão da linguagem.

Justo (2006, p. 117) ressalta que, no campo pedagógico, o humor poderia contribuir, sobretudo, tornando mais prazerosa e divertida a convivência com os pares em sala e com as tarefas relacionadas ao conhecimento, retirando dos processos de ensino e aprendizagem aquela atmosfera carregada de sisudez, pesar e sofrimento.

No espaço micropolítico da sala de aula, o humorismo ressoa profundamente nas subjetividades e nas relações aí estabelecidas. Pela via do humor se abre a possibilidade de expressão de ideias e afetos contidos e policiados, sob o patrocínio de uma atmosfera mais licenciosa, tolerante, flexível e permeada pela alegria e desenvoltura. A subversão da linguagem convencional, típica do humor, também subverte as relações formalmente instituídas, abrindo espaços para novos arranjos de papéis e modificações nas relações de poder. A descontração propiciada pelo riso permite a superação de inibições e maior arrojo do sujeito na expressão de seus pensamentos e sentimentos e na sua exposição no grupo.

A seguir, trechos de avaliações dos alunos refletem as implicações do riso e humor no ensino e na aprendizagem da disciplina:

*Dessa maneira, o uso de diferentes linguagens enriquece as formas de apreender, as interações, os modos de observar, analisar, reinventar e reorganizar nossa ação educativa. Assim, a antropologia me fez ver que a interdisciplinaridade deve estar presente na sala de aula, pois a prática de ensinar e aprender envolve as dimensões cognitiva, emocional, motora, social. Nesse sentido, a mistura entre riso e conteúdo foi peça chave para que eu desenvolvesse desejo, interesse e vontade pelo conhecimento, pelo aprender. A professora, que também é muito engraçada, juntamente com João Victor, tornaram as aulas descontraídas e atrativas. E eu me inspirei neles, almejo que ao começar minha jornada na sala de aula, enquanto educadora, eu tenha prazer em ensinar, compartilhar saberes e, consequentemente, possa incentivar meus alunos a terem relações afetivas com os estudos, a fim de que eles os vejam e sintam com interesse e carinho, e não como sinônimo de sofrimento e obrigação (Rebeca, 21 anos – 6/11/2019 – Avaliação final).*

*Assim sendo, me surpreendi em vários aspectos, a forma como a professora coloca os alunos para debaterem, um sempre ajudando ao outro na argumentação de conceitos; o jeito que ela de fato nunca discorda totalmente da opinião do aluno, não elimina dizendo que está incorreta, mas pede para que ele acrescente mais dentro daquele pensamento; o formato usado para acentuar os diálogos propostos, sempre lançando perguntas para que os alunos sigam por um caminho melhor e a maior surpresa de todas, a espontaneidade da professora. De forma alguma imaginei que o teatro do João Victor no primeiro dia de aula fosse uma brincadeira com propósito de pesquisa, achei que a professora jamais iria permitir isso em sua aula e, por isso, não me ocorreu o pensamento de que não era uma situação verdadeira (Luna, 18 anos – 5/11/2019 – Avaliação final).*

O humor poderia servir a qualquer docente, em qualquer sala de aula, como forma de facilitar a coesão do grupo, tornar a aula mais prazerosa, suavizar as relações hierárquicas e relativizar as posições subjetivas e sociais, produzindo um debate mais amplo e múltiplo de sentidos. No caso das aulas de Antropologia da Educação, além desse efeito geral citado, o humor revelou-se em outros resultados mais específicos para aquele contexto: colaborar com a didática da docente, fortalecendo um aprendizado em termos práticos; auxiliando o estranhamento de si mesmos, a relativização da cultura e da alteridade, e o exercício da reflexividade.

Como pontua Rebeca, o conteúdo apresentado de modo lúdico, irônico, divertido, foi uma excelente estratégia para despertar o desejo de aprender. Já no escrito de Luna, observa-se como a didática antropológica inaugura, no ambiente, um espaço para o debate, em que a professora constrói com os alunos seus aprendizados – mas também seus risos, e entendimentos; disputando argumentações; algumas vezes provocando-os, e gerando um misto de sentimentos e afetos. Nesse sentido, no presente estudo, compreende-se que a didática da docente, ao apresentar o conteúdo de forma divertida, irônica, fez com que o humor se tornasse um aliado dos objetivos antropológicos na Educação, uma vez que:

O cômico, ainda que temporariamente, provoca exatamente o que chamamos de transcendência em um tom menor, isto é, ele relativiza a realidade suprema. De repente, o familiar é visto sob uma nova luz, torna-se estranhamento desconhecido (BERGER, 2017, p. 344).

Como afirmam Beserra e Lavergne (2016), o aprendizado em Antropologia da Educação é, ao mesmo tempo, epistemológico e ontológico, pois se expressa não somente em conceitos ou dados, mas também em sentimentos, *insights* e sabedoria. Em outras palavras, como escreve a aluna Rebeca, a prática de ensinar e aprender envolve as dimensões cognitiva, emocional, motora, social. Dessa maneira, a matéria-prima do conhecimento antropológico seria a própria subjetividade e cultura dos sujeitos envolvidos, alunos e professora, e o humor poderia ser um instrumento, uma estratégia para essa investigação, tendo em vista que é uma expressão linguística que se ancora na subjetividade, mas se dirige à consciência social.

Em outras palavras, o senso de humor não é, simplesmente, uma expressão de sensações subjetivas (semelhante, digamos, à declaração de que se está deprimido), mas antes um ato de percepção relativo à realidade do mundo, exterior à consciência individual (BERGER, 2017, p. 345).

Como destacam Beserra e Lavergne (2016), a construção do conhecimento antropológico ultrapassa os limites da sala de aula, possibilitando aos alunos a desnaturalização do racismo e de preconceitos incrustados nas práticas escolares, ao passo que também permite o estranhamento do familiar das culturas, na construção de uma forma específica de lidar com o outro, mas, talvez, principalmente, de lidar consigo, observando-se nas práticas cotidianas e produzindo reflexividade.

Para pensar e criar estratégias para lidar com tantas diferenças e conflitos que habitam o universo escolar, torna-se necessário, primeiro, redescobri-lo para além dos estereótipos que rondam a pedagogia; e, para isso, ainda antes, surpreender-se consigo mesmo, estranhar o familiar etnocentrismo e desnaturalizar os próprios preconceitos, reconhecendo os pensamentos cristalizados e as incongruências que nos constituem.

Segundo Helmuth Plessner (1970 *apud* BERGER, 2017), o ser humano é incongruente em si mesmo, uma vez que a existência humana exige um contínuo equilíbrio entre *ser* um corpo e *ter* um corpo. O homem seria, então, o único animal capaz de situar-se fora de si – sua natureza ex-cêntrica – e o humor seria uma dos instrumentos para essa autopercepção.

Para Berger (2017, p. 346), essa percepção é um processo físico, e também psicológico. Porém, é possível que o senso de humor perceba, incessantemente, a incongruência inerente ao ser humano, e é “nesse sentido que um ganho cognitivo do humor é antropológico: quando somos envolvidos no riso cômico, temos uma intuição válida sobre o aspecto essencial da natureza humana”.

Se o homem é o único animal que ri, como afirmou Aristóteles, seguido por uma tradição de pensadores, talvez seja porque ocupa esse lugar entre o transcendente e o imanente: ele é mundano demais para se equiparar aos deuses, mas possui uma linguagem que o distingue dos outros animais. O riso seria a expressão desse entre-lugar (ALBERTI, 2011).

Na análise feita, reconhecer, nessa intermediária posição existencial, o ser humano, também poderia, por meio do riso, estranhar-se em outro intermédio, como, por exemplo, no espaço de alteridade entre si mesmo, distinto em sua cultura e etnocentrismo, e o outro, diferente, talvez excêntrico, mas um tanto quanto singular. Já no campo pedagógico, essa pesquisa alude à possibilidade de que haveria ainda outro intermeio, em que, pelo humor,



poderiam, professores e alunos, localizar-se num lugar de alteridade, contribuindo, assim, para o ensino e a aprendizagem de antropologia e para além dela.

#### 4 O RISO E O TRÁGICO DO RACISMO EM SALA DE AULA

No capítulo um estão explicitados os efeitos do riso na primeira aula de Antropologia da Educação e, depois, ao longo da disciplina, relacionados os seus efeitos à exotização da cultura e dos preconceitos. Também foram discutidos, no capítulo dois, os efeitos do riso e humor nos processos de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, suas implicações na didática da professora. Agora, segue a discussão sobre o riso e o humor em suas relações com a tragicidade que representa o racismo na Educação, de forma a compreender como o riso foi expresso em certas ocasiões das aulas e suas relações com as discussões que ali aconteciam sobre preconceito, discriminação e racismo, a partir dos textos de Beserra e Lavergne (2018); Bourdieu (2013); e Lorena Freitas (2011).

Antes disso, abre-se um parêntese para retomar a discussão feita no capítulo precedente sobre o aspecto de sisudez que caracteriza uma sala de aula. Da minha trajetória como aluno, primeiro em instituições privadas, e, agora, como pós-graduando em uma instituição pública, o que me lembro, entre outras sensações, é de um cansaço e tédio na maioria das aulas, que ocupavam toda a manhã. Como muitos dos alunos brasileiros, faço parte de uma cultura que vê na escola um lugar de trabalho “sério” e, talvez por isso, enfadonho, cansativo. Afinal, como diz uma máxima da cultura: “Escola não é lugar de brincadeira”.

Como maneira de escapar dessa angústia que a escola e a academia representavam para mim, desenvolvi uma estratégia – como talvez o faça a maioria dos alunos brasileiros – de que bastava entender o que o professor queria que o aluno falasse, pensasse ou escrevesse, para obter aprovação, sendo mais importante do que construir um pensamento e/ou uma reflexão, o “agradar” ao docente. Ou seja, eu aderi ao *populismo docente*, tão característico da Educação brasileira (BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2014). A seguir, em um trecho da avaliação final da disciplina, uma das alunas se manifesta sobre o caráter de angústia e medo que pode haver em uma sala:

*Apreensão, medo. É isso mesmo, medo. Aluno é aluno, professor é professor. Poder simbólico. “Manda quem pode, obedece que tem juízo”. É respirar, se benzer e entrar. E procurar encontrar o caminho para sair de lá vivo. É o que acontece durante todo o curso, da vida escolar da gente. Até mesmo na Universidade, em uma ou outra disciplina (Teresa, 51 anos – 12/11/2019 – Avaliação final).*

Abordando essa sisudez que pode existir em sala de aula, inicialmente, por um viés psicológico, compreende-se, a partir de Justo (2006), que a perversão, no sentido psicanalítico, é necessária e útil no desenvolvimento psicossocial dos seres humanos e na

constituição da cultura, tal como a concebemos hoje. Evidentemente, desde Freud ([1905] 2016), a psicanálise estabelece uma diferenciação entre agressividade, certos traços perversos comuns à cultura e às relações sociais, e a violência, uma manifestação da perversão considerada patológica e que causa sofrimento a si ou aos outros. A primeira seria constitutiva da sociedade e dos indivíduos, e, a segunda, uma forma de exercer exclusão, opressão e aniquilamento de si e/ou do outro.

Justo (2006, p. 114) argumenta que “no ambiente escolar são muito comuns as condutas de fundo perverso, tanto da parte do professor como do aluno”. Aqui, o autor refere-se tanto às condutas do primeiro tipo (agressividade), quanto do segundo (violência), defendendo a posição de que certo quinhão de agressividade, e algumas vezes de violência, compõem as sociedades contemporâneas e por conseguinte, a Educação moderna.

Ainda, de acordo com Justo (2006, p. 115), o humor talvez seja a expressão linguística que mais advoga suas raízes na perversão. Conforme explica o autor, o humor apóia-se nas disposições perversas para a subversão, manipulação e desmontagem dos sentidos instituídos e cristalizados socialmente – mas também pode reforçar e apoiar os preconceitos naturalizados, e acrescenta: “Embora apoiado nas disposições perversas, o humorismo não adere totalmente à perversão por tomar o outro em consideração e não ignorá-lo ou anulá-lo como faz o perverso”.

Dessa maneira, a hipótese aqui lançada é que se, por um lado, na sociedade, e por conseguinte na sala de aula, não estaríamos livres de certas atitudes apoiadas na perversão, por outro, o riso e o humor poderiam se contrapor a uma expressão da perversão como violência, ao se colocarem como vias autênticas para a expressão de certa agressividade. Tanto na sociedade quanto na escola existem manifestações de agressividade, seja nas piadas, chistes e risos dirigidos ao “Outro”, o diferente, ou com a violência física, o aniquilamento do Outro.

Diferente desses, que implicam uma agressão corporal, o riso é uma atitude simbólica que, se não deixa de expressar certa maldade, a faz no campo da linguagem, no plano simbólico, abrindo, assim, possibilidades de se discutir e problematizar as expressões jocosas em seus preconceitos e racismos vinculados.

Dito isso, aborda-se, a seguir, a discussão sobre o aspecto angustiante da sala de aula a partir da perspectiva sociológica acerca do racismo. Beserra e Lavergne (2018), em *Racismo e educação no Brasil*, discutem como o projeto educacional no país serviu, durante a Primeira República, a interesses outros que não os dos sujeitos a serem instruídos, onde o autoritarismo,

marca da socialidade brasileira, esteve também presente na (não) instrução da grande massa de brasileiros.

Os autores esclarecem que um projeto de construção de um sistema nacional de ensino era completamente alienígena à realidade de um país que mal havia saído da escravidão e cuja posição na economia política internacional não justificava a necessidade de um sistema nacional de Educação. Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1930, os interesses políticos e econômicos já eram bem diferentes, e o que se necessitava, naquele momento, era de uma visão de homem brasileiro capaz de enterrar a orientação racista então vigente.

A partir daí, passou-se a forjar a imagem do mestiço “civilizado” e trabalhador, figura emblemática e genérica do brasileiro, “com toda potencialidade de inscrever-se na civilização e, assim, permitir que o Brasil ocupasse um lugar de destaque no palco das nações” (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 87).

Nesse contexto, originou-se o primeiro rascunho de um sistema educacional, conhecido como Reforma Capanema: “um sistema dividido entre público e privado e caracterizado pelos interesses de investimento do Estado nos níveis de ensino público frequentado pelas classes média e alta” (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 90). Como apontam os autores, com a Reforma foi realizada uma verdadeira engenharia social, que previa que os estratos populares que integram a classe trabalhadora desistissem da escola pública o mais cedo possível ou, caso conseguissem permanecer, que obtivessem dela apenas o mínimo indispensável a uma formação técnica superior, algo muito distante da ideia liberal da Educação como um instrumento de neutralização das desigualdades sociais. Dessa maneira, criou-se “um sistema escolar que oferecia uma hierarquia de percursos em função das condições socioeconômicas daqueles a quem se destinava” (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 91).

Esse foi o cenário que desembocou na constituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do país, aprovada em 1961, e que, mais tarde, resultaria na configuração atual em que a Educação pública é tida como a “escola dos pobres”. O fato é que a Educação dos mais pobres sempre foi adiada e muitas vezes sabotada, a despeito das inúmeras vozes que a reivindicaram como necessária à modernização do país.

Trata-se, em ex-colônias, como o Brasil, de dessas classes explorar apenas o trabalho, em geral, a força física, e, em termos de educação pública, oferecer sempre o mínimo indispensável para que, se possível, os indivíduos que a elas pertencem nunca se enxerguem ou se reivindicuem como cidadãos. A escola, diferentemente daquela a que se referem Gellner e também Foucault, tanto quanto possível, manterá

as classes pobres em situação de “semiselvageria” e utilizará o resultado disto contra elas mesmas: esta será a base e o argumento da sua (bio)política (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 106, grifo no original).

Isso posto, acrescentaria, à discussão sobre o aspecto sisudo que uma sala de aula pode ter, essa herança autoritária e escravocrata, mantenedora das desigualdades sociais, que fez parte da construção da Educação brasileira. Ora, um sistema que se originou se desvirtuando da ideia original e liberal da escola, de democratizar a cultura, e que, desde seus primórdios, se constitui sobre uma divisão entre “escola dos pobres” e “escola das classes média e alta” não teria como não guardar um viés – nem tão superficial – de autoritarismo e violência (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 82).

Além disso, um sistema educacional que opera a partir da divisão social e do racismo orquestrado pelo Estado (e aqui não interessa tratar-se de instituições públicas ou privadas, uma vez que as recorrentes subdivisões do trabalho, pautadas no racismo, ocorrem em ambas as instituições, definindo seus funcionamento) não poderia oferecer, desde sua concepção até sua efetivação em sala de aula, algo muito diferente do que um tom grave, moral, autoritário, angustiante e sofrível.

Se, na primeira parte da discussão, na explicação psicológica sobre o aspecto angustiante na Educação, o riso e o humor foram compreendidos como vias para a expressão dos traços perversos e posterior reflexão a respeito, o que seria possível ao humor levando em conta a compreensão sociológica sobre o autoritarismo e o racismo que caracterizam a educação brasileira? *A partir de um entendimento sociológico do racismo como estruturante da cultura, e, por conseguinte, da escola, o que as expressões do humor em sala de aula revelariam a respeito da compreensão dos alunos sobre essa discussão?* A seguir, tais questões são abordadas a partir do relato da aula em que se discutiu discriminação, preconceito e racismo na Educação.

#### **4.1 O Poder de um Chiste: Descobertas e Reflexões sobre o Trágico e o Racismo**

Na quarta aula da disciplina, foram discutidos os itens “*A história de Gabriel: um problema de quem?*” e “*Discriminação e preconceito: racismo?*” do capítulo “*Racismo na escola pública: efeitos e estratégias de combate*”, do livro *Racismo e educação no Brasil*, de Beserra e Lavergne (2018). Os diários de campo descrevem que, naquele dia, o debate em sala

foi acalorado e impactante, uma vez que alguns discentes que se mantiveram calados nas primeiras aulas decidiram participar da discussão.

Conforme os relatos, isso se deu em parte porque o tema da aula era instigante, pois se relacionava com as trajetórias escolares de cada um e com os preconceitos e racismos vividos, mas também pela docente instigar os alunos que nunca haviam falado em sala para se manifestarem, algumas vezes chamando-os pelo nome – o que, segundo os diários, demonstrava, mais uma vez, a atenção e o comprometimento da professora com os discentes.

Ao chegar em sala e perceber a turma um pouco mais animada do que o habitual, e talvez incomodada com o barulho em sala, a professora indagou o motivo de estarem todos tão eufóricos, ao que uma aluna, Antônia, respondeu: “*É que está mais perto da sexta do que da segunda...*”. Esse chiste, de certo modo, introduziu a discussão sobre racismo e Educação proposta para aquele dia, pois a aluna teria desvelado, com a piada, sua condição de docente em formação: oriunda de uma família da classe pobre, tendo cursado o Ensino Médio público, apresentava dificuldades de aprendizagem na formação, tendo em vista as deficiências que caracterizam o contexto da Educação pública brasileira; sentia-se frustrada na faculdade e exausta pelas atividades acadêmicas, percebendo, como muitas colegas de sala, que não estava sendo preparada para ser professora, para lidar com alunos na realidade brasileira de uma sala de aula.

Desse modo, cursar a graduação em Pedagogia, para Antônia, aluna advinda da classe média-baixa, negra, com percurso escolar no Ensino Público, seria uma espécie de continuidade do seu trajeto escolar, ainda com traços de negligência e racismo, mostrando-se, por isso, cansada e angustiada, e contando os dias para o descanso das aulas no fim de semana. Mais do que isso, a piada da aluna também teria desvelado seu cansaço com uma instituição pública que teria o objetivo de propiciar uma formação docente crítica e de qualidade, mas que, ao contrário, constitui um sistema que contribui com a manutenção das desigualdades e o despreparo, não sendo eficiente em atender às demandas estudantis, e ainda dificultando suas aprendizagens, pela falta de comprometimento de professores e currículos excessivamente “teóricos”, por exemplo (BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2014).

Em relação a essa incongruência, entre o que a universidade deveria cumprir e o que de fato oferta, a aluna teria se manifestado com uma das expressões possíveis diante de contradições incontornáveis e trágicas da realidade: com humor, e com um chiste. Sobre o conceito de chiste, não caberia aqui entrar em pormenores, bastando indicar que, de acordo

com Freud ([1905] 2017), o gracejo realiza uma operação de economia psíquica, ao expressar um pensamento por outras vias que não seja a explicação detalhada e lógica, possuindo, assim, um caráter de brevidade.

Além disso, o chiste realizaria tal economia, ao juntar, em uma mesma expressão, elementos aparentemente contraditórios, tendo assim uma ambiguidade, absurdez, e apontando para um deslocamento de sentidos. Assim, “o chiste seria, desse modo, a contribuição ao cômico fornecida pelo inconsciente” (FREUD, [1927] 2014, p. 329), e a sua técnica consiste “na produção de algo estúpido, absurdo, cujo sentido é mostrar, expor outra coisa estúpida e absurda” (FREUD, [1905] 2017, p. 86).

E o que estaria inconsciente e se expressou no chiste da aluna? Justamente a compreensão do racismo, para além do debate sobre raça/etnia, como pretendia o texto abordado, entendendo-o como um racismo que se dirige muito mais à dominação e exploração de uma população menos favorecida em detrimento do lucro e dos privilégios de uma população abastada e dominante – modo que se produz e naturaliza através da escola e academia. E qual seria o absurdo que o chiste produzido pela aluna expõe?

Não só sua condição de aluna que foi sujeita a preconceitos e racismos na escola, mas também o papel fundamental desta e da universidade na limitação de suas possibilidades de mobilidade social, funcionando como aparelhos do Estado que dirigem as classes pobres para o seu lugar superexplorado na sociedade, naturalizando esse lugar desde os primeiros anos da formação (BOURDIEU, 2013; BESERRA; LAVERGNE, 2018) . Tais argumentações estão embasadas nas observações feitas em sala, mas principalmente nos diários de Antônia, em que a aluna descreve como se sentiu e quais os aprendizados vivenciados na experiência:

*Hoje foi a primeira vez na aula que me senti realmente compreendendo a importância da disciplina de antropologia. Sinto que essa disciplina me salvou porque o livro Racismo e Educação no Brasil abriu o caminho do conhecimento para mim. Antes de ler o livro sabia que o racismo existia, mas não sabia que era da forma que o livro aborda.*

*No livro, o racismo é um recurso ideológico da exploração e da dominação. O mesmo é constituído e sempre recriado para justificar as desigualdades sociais e somente dessa forma o regime capitalista consegue se manter, ou seja, o estado se aproveita dessa ideologia para manter as desigualdades sociais. Quando li o livro, minha mente ficou impactada com tantos conhecimentos, que antes estavam naturalizados. Sempre pensei que havia o racismo, mas que era voltado para a cor do indivíduo. Mas nunca tinha pensado em um racismo que o estado se aproveita para manter a desigualdade (Antônia, 20 anos – 12/9/2019 – Diário de campo – Aula 4).*

No texto de Beserra e Lavergne (2018), abordado naquela aula, a partir de uma pesquisa etnográfica da primeira autora em parceria com seus alunos, realizada em uma escola

pública da periferia de Fortaleza/CE, descreve-se a história de Gabriel, um menino de cinco anos de idade que sofreu abuso sexual, dentro da própria escola, praticado por três garotos de séries mais avançadas. O texto narra o acontecido e os posicionamentos tomados por professora, diretora e supervisora, analisando as circunstâncias que envolveram o ocorrido a fim de refletir sobre o racismo existente na Educação pública brasileira.

Segundo os autores, a hipótese que guia o texto é que as discriminações, os preconceitos e racismos que abundam na escola pública brasileira não seriam produzidos nas relações que se estabelecem entre os indivíduos que a constituem, mas sim, sobretudo, frutos da própria forma como a instituição funciona, do seu propósito geral e das leis que a regulamentam.

Dessa maneira, Beserra e Lavergne (2018, p. 119-122) apontam para um tipo de racismo que transcende as expressões comuns de discriminação e preconceito baseadas na raça, etnia, cor ou gênero, pois é mais perverso do que este, porque, muitas vezes, sequer é percebido como racismo, uma vez que não se dirige a certos indivíduos, mas “contra um grupo inteiro”: o “dos beneficiários da escola pública”. Assim, “não sendo capaz de cumprir a promessa institucional de oferecer efetivamente a cidadania a todos”, o Estado acaba por “destruir o sentido da escola moderna, de possibilitar mobilidade social e construir uma identidade nacional, uma cultura comum”.

Com o caso de Gabriel, desvela-se o modo como a escola cumpre sua função de transformar vários “diferentes” em brasileiros, “realizando e naturalizando uma divisão entre aqueles que devem viver”, prosperar, ascender socialmente; e aqueles que são “deixados pra lá”, “abandonados à própria sorte” e miséria. A negligência da escola pública, no tocante ao destino de crianças como Gabriel, mostra a tônica da sua ação pedagógica: o desinteresse, despreparo, descuido. “Meninos como Gabriel não parecem fazer parte do projeto nacional. São tratados como refugos” (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 122).

Assim, desse modo, essas crianças vão incorporando através da forma como em geral são tratadas na cidade, e pela forma específica como são tratadas na instituição estatal por excelência dedicada à sua “educação”, que são menos gente do que as que frequentam as escolas privadas; que são menos gente do que os que andam em carros particulares; que são menos gente do que os que têm seguro saúde. Que, enfim, nem mesmo a escola, desinteressante e medíocre, que a duras penas suportam, cumpre a sua promessa de torná-los cidadãos e, em última instância, humanos (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 123).



Alguns excertos dos diários de campo, reproduzidos na sequência, demonstram o entendimento dos alunos sobre as teses veiculadas, e ajudam a compreender a forma como aquele tipo de racismo vinha sendo discutido em sala de aula.

*Após isso o debate foi se encaminhando para os significados de preconceito, de racismo e de discriminação (positiva ou negativa), além do entendimento, para mim, de que o preconceito e a discriminação ocorrem naturalmente em todas as sociedades. Costumeiramente, nós julgamos uns aos outros, porém o racismo é tão perverso que se faz de modo organizado para discriminar um povo e se utilizar desta discriminação para explorar essas pessoas (Sthefany, 19 anos – 12/9/2019 – Diário de campo – Aula 4).*

\*\*\*

*Tentar explicar as desigualdades sociais pelos estereótipos é o mesmo que explicar os privilégios dados à elite pela meritocracia, as oportunidades oferecidas são bem diferentes, se fossem semelhantes todos conseguiriam ocupar os mesmos cargos sociais, pois as capacidades seriam desenvolvidas de forma igualitária, contudo, o racismo define quem ascenderá e quem será marginalizado. Esse racismo é produzido e alimentado como reflexo do Estado, constantemente naturalizado, porém o Estado não assume a sua parcela de culpa diante dessa mazela, mas a transfere para os indivíduos, buscando disfarçar a propagação que prega (Lorena, 20 anos – 12/9/2019 – Diário de campo – Aula 4).*

\*\*\*

*O racismo como eu conheço, como desde cedo foi interiorizado, que mexe com o que eu entendo como preconceito, tudo se entrelaça com as relações sociais que já vivi, com minha história de vida, com minha carreira acadêmica. Essa aula foi linda, foi viva, foi debate, foi gerador de novas ideias e de novas visões sobre aquilo que está em volta de nós todos os dias. Obrigada Bernadete pelo texto, foi extremamente e maravilhosamente rico para mim, e com isso pude pegar bibliografia para ampliar minhas leituras, tentar verificar o que outros autores falam sobre o conceito, como abordam e como contribuem para essa questão (Luna, 18 anos – 12/9/2019 – Diário de campo – Aula 4).*

\*\*\*

*Toda a discussão me fez ficar pensando sobre a vida e o funcionamento da sociedade, na qual a autora diz que o Estado é quem produz o racismo e somos nós que o alimentamos. Me fez questionar até que ponto nós alimentamos isso sem nos dar conta do que estamos fazendo? Foi colocado o exemplo de uma menina de 5 anos que foi afogada em uma fossa numa escola pública e logo um exemplo da neta de um cara renomado e rico passando pelo mesmo caso, e é aí que percebemos o quanto o racismo, que é esse sentimento de superioridade, está enraizado em nós, porque a medida que essa família renomada passasse por isso, sem pensar duas vezes, a cidade inteira se mobilizaria em sentimento de revolta com tamanha atrocidade, mas como foi uma criança pobre e periférica, no outro dia, quem não era da família já teria feito pouco caso. (Júlia, 19 anos – 12/9/2019 – Diário de campo – Aula 4).*

#### **4.2 Rir pra não Chorar: o Riso e o Trágico na Educação**

Durante as aulas da disciplina, também eram frequentes os risos e momentos de descontração. Conforme observado nos diários de campo dos alunos, havia um clima amistoso

e bem-humorado em sala, tornando as aulas dinâmicas, alegres e prazerosas. Foram várias as situações em que a professora arrancou gargalhadas dos alunos, como registram alguns diários já transcritos, mas também foram muitos os momentos em que os próprios alunos provocaram risos entre eles. Desde algum fato sincrônico, como um discente que abriu a porta no exato momento em que a professora chamava seu nome na lista, até as piadas dos alunos, como o chiste da discente antes descrito.

Nesse sentido, destacam-se as participações da aluna Teresa em sala de aula. Um olhar sobre alguns dados da aluna já mostram algumas diferenças em relação às demais alunas: em uma turma com média etária de 19 anos, Teresa se destacava com seus 51 anos de idade, cabelos grisalhos e um jeito ingênuo no modo de se expressar, usando expressões populares não tão comuns no ambiente da sala de aula e da academia (“meu povo”, “minha gente”).

Além disso, apesar das semelhanças com os outros alunos, quanto ao percurso sofrível na Educação pública, eram visíveis as diferenças entre ela e os demais alunos, quanto ao capital cultural (BOURDIEU, 2013): uma das filhas de uma prole numerosa, vinda de uma família de agricultores e semianalfabetos, Teresa confessa, em alguns dos seus diários, quanto não se sente parte daquele universo da sala, trazendo como evidências sua dificuldade em fazer trabalhos e provas em grupo, e chegando a quase reprovar em disciplinas por não ter colegas para acompanhá-la nos seminários em grupo.

Já reconhecendo esse lugar de alteridade na turma, Teresa utilizava os conhecimentos da disciplina para refletir sobre tal fato, problematizando o racismo e a discriminação que sofrera e ainda sofria, na tentativa de estranhar o familiar da segregação existente na cultura, escola e academia. A seguir, trecho de sua avaliação final em que a aluna discute tais questões:

*A partir dos conhecimentos adquiridos nessa disciplina, tenho como responder a uma indagação que fiz, logo no início do semestre: Por que será que só aos 50 anos de idade, pude ter acesso à Universidade? Está aqui completamente deslocada disputando espaço com meninos e meninas de 20 anos. Padecendo de todo tipo de segregação por não ter identificação com ninguém. Nem mesmo no campo das ideias. [...] Eu que, até então, sentia-me culpada, achava que oportunidades tinham sido me dadas, e por causa de incompetência minha, não tinha aproveitado. Pude perceber, através dos estudos trazidos, os temas abordados, as discussões em sala, que existe, sim, um culpado, e não sou eu. Que, na verdade, sou vítima da crueldade do sistema. Sistema esse que não permite que alguém, vindo de família numerosa, agricultores, semianalfabetos, desprovido de qualquer tipo de capital, possa alcançar uma ascensão social através da educação? De modo especial se for (pública)? Não, não é assim tão simples. Querer não é poder. Compreendi, então, que o que aconteceu comigo, foi a consequência da má-fé institucional (Lorena Freitas), que permeia o sistema educacional brasileiro.*

*Punindo sem dó e sem piedade os filhos (da Pátria amada Brasil) que nascem, socialmente menos favorecidos* (Teresa, 51 anos – 12/11/2019 – Avaliação final).

Naquela quarta aula da disciplina, a participação de Teresa foi especialmente marcante: na discussão sobre a história de Gabriel, a discente lembrou um incidente ocorrido em 2018, em Fortaleza/CE, quando uma criança de 4 anos de idade, aluna de uma escola pública na periferia, morreu afogada dentro da própria instituição, quando o cimento que cobria a fossa sanitária cedeu e três crianças que ali brincavam caíram dentro do vão, como descreve uma reportagem, à época, em um jornal da cidade (PAULINO, 2018).

A notícia, chocante por si só, ganha contornos ainda mais cruéis quando se sabe, por exemplo, que a decisão dos dirigentes da escola, logo após o crime, foi fechar os portões, evitando qualquer ajuda externa dos pais que se aglomeravam na frente da instituição. Além disso, após mais de três anos do ocorrido, nenhuma investigação ou providência foi tomada, enquanto o crime permanece no ocaso do esquecimento.

Ao comentar sobre o fato em sala, Teresa iniciou o relato com seu tradicional “Meu povo...”, e, à medida que falava, gesticulava os braços e arregalava os olhos, expressando toda sua perplexidade e indignação com tamanha negligência. Talvez pela suposta dissonância entre o conteúdo grave que narrou, uma notícia trágica, e seus gestos amplos e expressões populares, algumas risadas surgiram com seu relato (BERGSON, 2018). Ao ouvir os risos, a aluna respondeu falando que aquilo era muito sério, e indagou dos alunos porque estavam rindo. Consequentemente, após o “puxão de orelha”, os risos cessaram e Teresa finalizou sua participação. Em sua avaliação final, a própria discente reflete sobre a situação:

*No entanto, houve um momento em que discutimos sobre um texto que trouxe o relato de uma pesquisa feita pela professora em uma escola pública municipal de educação infantil em Fortaleza. Onde trazia o relato do descaso da professora para com uma criança de 5 anos. E todos ficaram chocados com o que leram. Quando falei, que era muito mais grave, o caso da menininha que morreu afogada dentro de uma fossa, em uma escola também aqui de Fortaleza, (há uns dois anos atrás ) todos riram quando falei. Sinceramente não compreendi a razão daqueles risos. Rir diante de uma tragédia?*

*Podemos concluir sobre a questão do riso em sala, é que depende muito do contexto em que ocorre. Daí ele pode ter um aspecto positivo (como os que aconteceram em sala, exceto esse citado por último). Por outro lado, se não houver um discernimento na hora de se permitir rir de alguma situação que ocorra em sala, aí, sim, o riso pode mostrar seu aspecto negativo.* (Teresa, 51 anos – 12/11/2019 – Avaliação final).

Sobre o aspecto de correção do comportamento que pode estar presente no riso, não me estenderei em tal discussão tendo em vista que já a fiz no primeiro capítulo. Por ora, ressalto apenas que os risos na situação podem ter surgido também pela alteridade que Teresa

representava naquele contexto – e, como apresentado no início do texto, o riso marca uma diferença entre aqueles considerados “comuns” e aquele aparentemente “diferente” –, mas também pelo aspecto grupal e mecânico do riso (BERGSON, 2018), sendo um fenômeno que convoca os outros a se expressarem da mesma forma que todos, rindo, mesmo quando não veem alguma graça no assunto. Outra versão descrita pela aluna Hellen, sobre a situação narrada, enriquece a discussão e colabora com o entendimento:

*Falando agora um pouco sobre as risadas durante o processo de toda a disciplina. Antes da disciplina eu pensava que o riso era algo que nos permitia sentir uma leveza, porém ao cursar a disciplina não foi isto que eu percebi e não só por conta do João Victor, mas por conta de outros colegas. Me recordo uma aula, não lembro especificamente que aula, mas lembro que minha colega Teresa contava uma história muito séria, e ao finalizar as pessoas começaram a rir, eu não ri, pois achei que não cabia o momento a minha risada, e vi que tinha razão, pois ao começarem as risadas a Teresa incomodou-se e disse: “minha gente isso é muito sério, não é pra rir não” e as risadas cessaram. Então, pude perceber que o riso, em determinados momentos, é algo incômodo para certas pessoas e podem causar um sentimento diferente do sentimento de alegria, que é geralmente o sentimento relacionado ao riso. [...] Para mim, o riso, em todos os momentos, foi uma maneira de quebrar o gelo, quando as coisas pareciam estar ficando tensas, porém, eu percebi que para algumas colegas que sentavam perto de mim, o riso era algo incômodo, pois quase nunca ela ria junto com a sala. Confesso que, em alguns momentos, me senti forçada a rir, pois tinha medo que, se não risse, eu seria excluída e hoje paro para pensar o quão louco isto é, a pessoa se prestar a dar uma risada, sem vontade alguma, só para não se sentir excluída (Hellen, 22 anos – 8/11/2019 – Avaliação final).*

O relato de Hellen, a partir da situação protagonizada por Teresa, aponta para outro efeito do riso em sala de aula, no sentido do estranhamento do familiar: a “exotização” da cultura e dos fenômenos de grupo. Além de ser representante da cultura, expressando sentimentos nem sempre autorizados no laço social, o riso possui um caráter compulsório, e poderia ser utilizado em sala de aula para estranhar e problematizar os fenômenos grupais, que muitas vezes produzem opiniões racistas ou expressões segregacionistas, sem mesmo permitir aos envolvidos se darem conta, apenas pela justificativa de “se parecer” com os outros e não serem excluídos, taxados de diferente.

Esse efeito grupal do riso pode servir à construção do conhecimento antropológico como uma forma de metodologia que aborda os fenômenos da cultura em sala de aula, a fim de indagar sobre a formação das culturas, em suas ideologias, seus preconceitos e suas alteridades. Se, como discutido na Sociologia, tais construções são realizadas através da cultura e sociedade, e o projeto de uma escola nacional teria como objetivo justamente compartilhar essa cultura e civilidade (BESERRA; LAVERGNE, 2018), um fenômeno tão grupal quanto o riso poderia ser utilizado, em sala de aula, a fim de problematizar dois aspectos da socialização: o primeiro, sobre o que se transmite entre gerações e indivíduos;

quais são as prerrogativas da cultura internalizadas e compartilhadas por todos, impregnadas em nossos atos, a ponto de serem naturalizadas e reproduzidas (em outras palavras, do que se ri em grupo e porque se ri disso, coletivamente, indagando a identificação entre os ridentes); e o segundo aspecto, sobre o que é compartilhado e aprendido socialmente como sendo uma alteridade, como as outras faces do mesmo/igual, indagando o porquê e como algo ou alguém é concebido como diferente, ao passo que algumas ideias e alguns comportamentos pertencem ao domínio do mesmo/comum/certo/norma; ou seja, o que se faz risível naquele que é alvo dos risos, questionando os pressupostos que sustentam a outridade e o cômico enxergados naquele tido como “diferente”.

Antes de avançar na discussão sobre as implicações do riso provocado por Teresa em sala e a compreensão antropológica do racismo (BESERRA; LAVERGNE, 2018), abordando conteúdos trágicos da cultura de forma jocosa, divertida, irônica, descrevo mais uma situação protagonizada pela aluna, em aula anterior (terceira aula). Naquela ocasião, discutia-se acerca da pesquisa em Antropologia e da construção do olhar antropológico em ambientes familiares, a partir dos textos de Roberto Cardoso de Oliveira e Gilberto Velho. No início da aula, quando a professora introduziu a argumentação, retomando conceitos trabalhados nas duas aulas anteriores, Teresa pediu a palavra para narrar um exercício de estranhamento do familiar feito naquela manhã, ao se deslocar de ônibus para a faculdade. A seguir, um trecho da avaliação da aluna, em que ela escreve sobre a situação vivida em sala de aula:

*Muitas vezes, o riso era a tônica do momento e se repetia em vários momentos. Seja causado pela professora, ou por mim, muitas vezes. Quando trouxe para a sala o relato do incômodo causado dentro do ônibus pela senhora que, em pleno meio dia, sol a pino (no mínimo ali uns 40°), aquela mulher, além de estar com uma caixa de som ligada, ainda cantava a plenos pulmões, para meu desespero. Esse foi um momento de muitos risos na sala. Percebi isso como uma forma saudável de socializar uma experiência tão desagradável que é o cotidiano da gente, aqui em Fortaleza, na utilização do transporte público (Teresa, 51 anos – 12/11/2019 – Avaliação final).*

O fenômeno do riso é gregário e possui um forte senso de identificação. Se o relato de Teresa sobre a precariedade do transporte público despertou tantos risos, teria sido também porque muitos alunos ali presentes já passaram ou ainda passam por situações semelhantes. Como registram os diários de campo, vários alunos se queixavam do fato de seus atrasos nas aulas serem motivados pelos ônibus, que demoram muito; têm rotas modificadas; ou simplesmente só permitem o ingresso de passageiros que possuem bilhete eletrônico. Devido a essa característica identificatória, os risos provocados por Teresa teriam despertado nos

alunos um sentimento de pertencimento, em relação ao grupo da sala, como registraram algumas discentes em suas avaliações finais:

*Não apenas a professora, mas como já havia ressaltado, todo o grupo teve influência nesses momentos de riso. Em virtude disto, gostaria de destacar mais uma vez os comentários da Teresa, que mesmo sendo em sua maioria trágicos, eram recebidos com gargalhadas. Pois, a forma como ela apresenta os fatos, em si, já é bem cômica. Então, aos poucos, esses momentos de descontração foram superando o sentimento de desarmonia que tinha em relação ao grupo. Não que tenha criado laços afetivos com todos, mas no final já me sentia confortável naquele ambiente. Em decorrência disto, ir às aulas passou a significar ter experiências de socialização de conhecimento, partilha de histórias, respeito à fala do outro, etc., nos proporcionando novas aprendizagens. E não somente, uma exigência burocrática que me oferece um ponto extra (Hellen, 22 anos – 8/11/2019 – Avaliação final).*

\*\*\*

*Lembro de um momento em que uma colega de classe fez um relato sobre como tinha sido a sua ida até a universidade e como tinha sido difícil enfrentar o transporte público de Fortaleza. A forma como ela comentou o episódio, ao mesmo tempo que causou riso, por ter sido engraçado, causou também indignação. Acredito que a atenção de toda a sala se voltou para o seu relato, devido à forma engraçada que ela narrou, ou seja, nesse ponto, o riso interferiu de forma positiva, pois chamou a atenção para o descaso dos transportes públicos e a falta de educação que existe por parte de algumas pessoas que utilizam esse meio de transporte (Carla, 24 anos – 8/11/2019 – Avaliação final).*

Isso posto, dedico-me, então, a argumentar em torno desses dois risos provocados por Teresa em sala e suas relações com os conteúdos trabalhados naquela quarta aula, a partir do texto *Racismo e educação no Brasil*, de Beserra e Lavergne (2018). Inicialmente, detenho-me na argumentação dos autores de que o racismo não apenas se apresenta pela segregação expressa e violência escancarada, mas também o desprezo, a intolerância, humilhação, exploração e outras formas de violência, como aquelas veiculadas nas palavras. Apoiando-se nas formulações de Foucault (2005, p. 305 *apud* Beserra; Lavergne, 2018, p. 63), os autores argumentam que “é impossível ao Estado moderno funcionar sem se envolver com o racismo, ou seja, sem distinguir grupos populacionais uns dos outros e sem criar valores vinculados a cada um”.

Desse modo, a partir das considerações feitas por Wallerstein (1991 *apud* BESERRA; LAVERGNE, 2018), compreende-se que o racismo não é um conjunto de atitudes dependentes apenas dos indivíduos que o reproduzem, tendo em vista que possui uma função e é, sobretudo por isso, permanentemente produzido, recriado e alimentado, tanto nas instituições como nas práticas sociais. Assim, os cidadãos refletem, em suas práticas cotidianas, as crenças e ideologias que as instituições do Estado e da sociedade civil “ensinam” e promovem como desejáveis.

Sobre as estratégias que o “racismo de estado” utiliza para alcançar o objetivo capitalista da minimização dos custos de produção e perturbação política, Wallerstein (1991 *apud* BESERRA; LAVERGNE, 2018) explica que o racismo vem tomando a forma do que pode ser chamado de “eticização” da força de trabalho. Ou seja, o racismo permanentemente cria e alimenta hierarquias de ocupações que tendem a estar relacionadas com critérios sociais, como, por exemplo, os modernos e atrasados, letrados e analfabetos, cidadãos e ilegais, ricos e pobres.

Temos finalmente os elementos teóricos que nos permitem entender por que os brasileiros mais pobres se conformam com a reduzida parcela da renda nacional a que têm direito: eles aprendem, são convencidos, nas próprias famílias, escolas, igrejas e outras instituições através das quais se reconhecem como *brasileiros, pobres*, “que nem todos os dedos da mão são iguais”; “somos pobres, mas ricos da graça de Deus” e assim por diante (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 67, grifos no original).

O que justificaria que grande parcela da população se sujeitasse, cotidianamente, a condições tão precárias de moradia, trabalho, educação, saúde e mobilidade? Para ficar no conteúdo trazido por Teresa, na última intervenção descrita, o que explicaria que a maioria da sociedade se submeta a um transporte público de péssima qualidade, com tarifas altas para a realidade socioeconômica dos usuários? Conforme a argumentação dos autores, a resposta seria a forma como esse tipo de racismo opera, ao elencar um povo escolhido, que tem acesso aos direitos em forma de bens de consumo e se acha merecedor de tais (as classes média e alta), em detrimento de um grande contingente, que precisa se submeter a condições de subcidadania, como se abarrotar, todos os dias, em ônibus e trens lotados.

Existiria, assim, um grupo que “chegou lá”, que “mereceria” andar de carro particular pois trabalham para isso – a falácia meritocrática –, e um grande grupo que, infelizmente, por “fatalidade” do destino, ou por não ter se “esforçado o bastante”, não conseguiu – a cilada meritocrática. Em última instância, há aqueles considerados “gente”, aos quais se destinam os serviços privados, e aqueles que, considerados “gente menor”, se destinam os serviços públicos precarizados ou os serviços terceirizados de má qualidade, controlados por empresas inescrupulosas, que só visam margens cada vez maiores de lucros, como é o caso das empresas de transporte público.

Portanto, toda essa situação narrada por Teresa desvelaria a estratégia do racismo de estado na minimização dos custos da produção e perturbação política, pois se, de um lado, os usuários são coagidos, tendo de não mais desembolsar o valor de uma única passagem (já cara para o contexto dos passageiros), mas manter carregado um passe eletrônico com um valor

mínimo; por outro, as empresas reduzem seus custos, demitindo os cobradores e super explorando os motoristas, obrigados a assumir duplas funções sob o risco de perderem o sustento.

E por que isso acontece justamente no transporte público da cidade? Baseando-se no argumento de Beserra e Lavergne (2018, p. 125), isso ocorre nesse contexto pois se trata de um serviço destinado aos *pobres*, àqueles que não têm condições materiais para possuir um veículo particular ou utilizar um transporte alternativo, como aplicativos de mobilidade. Mais uma vez, depara-se aqui com a “etnicização da força de trabalho”, em que, para aqueles que são beneficiados – brancos, “civilizados”, pertencentes às elites ou classes médias – são vendidos carros em numerosas parcelas, com descontos de Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), e construídas avenidas, viadutos e túneis, na cidade, para melhorar a “mobilidade urbana”, ao passo que, para a imensa maioria da população – pobre, periférica, negra – são relegadas poucas linhas de ônibus, conduzidos por trabalhadores precarizados – e também pobres, em sua maioria moradores de periferia e negros –, que, por sua vez, são super explorados e coagidos pelas empresas através de um racismo estrutural, que os faz crer (usuários e trabalhadores) que, se as coisas são assim, é por contingência do “destino”, porque “Deus quis”, ou simplesmente porque o “mundo é e sempre foi assim mesmo”; quando não, porque eles não se esforçaram o bastante.

Atento-me, ainda, a um detalhe tragicômico, trazido por Teresa em seu relato: não bastassem todas as condições precárias a que se submetia, ao utilizar o serviço de transporte público, ainda presenciou, ao seu lado, uma mulher com um rádio ligado e cantando a plenos pulmões. Se tais condições dos serviços públicos são tão precárias, conforme argumentei, o que explicaria o comportamento da passageira de cantar em alto e bom som dentro do ônibus? Se uma população é tão segregada, explorada e maltratada, o que ainda a faz cantar, sorrir, festejar?

Em relação a esses questionamentos, merecem destaque as considerações feitas por Beserra e Lavergne (2018) quando apontam para a construção de uma identidade nacional, um certo mito da brasilidade, que serve como disfarce para as enormes desigualdades sociais e mascaram os racismos e ideologias dominantes, ao colaborar para o estabelecimento de um sentimento de pertencimento a todos os brasileiros, independentemente de classe, ou grupos sociais, à qual pertencem. “Disseminado e permanentemente alimentado nas práticas sociais e



institucionais cotidianas, tal mito conta a história de um povo mestiço, cordial, alegre e pacífico.” (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 69).

A partir do pensamento de Jessé Souza (2011 *apud* BESERRA; LAVERGNE, 2018), os autores explicam que o maior sucesso desse mito da brasilidade reside numa das principais consequências do mito da cordialidade: a aversão a qualquer forma explícita de conflito e crítica.

Desse modo, portanto, fazendo todos os insatisfeitos e/ou injustiçados crerem que não são suficientemente brasileiros (ou que têm algo de errado, são chatos ou mal-amados), o mito da cordialidade, e não apenas o da democracia racial, que é apenas um subproduto dele, dificulta enormemente a manifestação do conflito e impede que os desconfortos e mal-estares frutos das relações sociais sejam resolvidos coletivamente. Ao contrário, o mito da cordialidade leva todos a crer que o problema está sempre no indivíduo, nunca nas relações que o maltratam. [...] É isto, portanto, o que há de mais particular, único, no mito da brasilidade: o brasileiro que é realmente brasileiro não reclama, vive a vida, aproveita o sol que, inclusive, brilha para todos [...] (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 71).

Com isso em vista, como pode o relato de Teresa, que versava sobre o racismo nas instituições e práticas sociais, ter causado risos em sala? De que forma as gargalhadas se expressaram justamente quando Teresa indagava e criticava uma postura que reproduzia e sustentava o mito cordial da convivência harmônica e alegre em uma sociedade desigual?

Evitando a tentação de explicar a situação apenas por uma única hipótese, talvez a mais evidente – de que o riso dos alunos perante a manifestação de Teresa fez parte, justamente, do mito da cordialidade, e expressou, em sala de aula, o repúdio ao conflito, a naturalização daquilo que relatava e da crítica que fazia –, esboço outras interpretações para o fato, mas que, nem por isso, invalidam a leitura de que o riso pode ser, e comumente é, usado como forma de desvalorizar a fala de alguém e naturalizar aquilo que é manifestado como crítica, reforçando o mito da cordialidade.

Na análise aqui elaborada, os risos provocados por Teresa não vieram somente de uma identificação entre os alunos, como aludi anteriormente, nem apenas de uma intenção cordial dos ridentes em “fazer pouco caso” do relato, naturalizando a indignação da aluna, mas sobretudo devido a uma forma de lidar com a tragicidade da situação de uma forma muito específica: a comicidade. Alberti (2011) destaca que uma das concepções vigentes no século XX sobre o riso era sua correlação com o trágico.

Se, pelo menos até o fim do século XVIII, o objeto do riso era compreendido em oposição ao trágico, no século XX, tratava-se de saber rir do trágico, acima e além de toda

compaixão que ele possa engendrar. A partir do pensamento de Bataille, a autora argumenta que, se podemos rir daquilo que é trágico, “tudo é simples e tudo poderia ser dito sem nenhuma espécie de acento doloroso” (BATAILLE, 1970-76, p. 225 *apud* ALBERTI, 2011, p. 22).

Na verdade, o riso trágico de Bataille tem menos a ver com o *objeto* do riso (o trágico de que se ri) do que com a *atitude* daquele que ri. A questão de a satisfação do riso ser inseparável de um “sentimento trágico” é recorrente em sua obra. “Quando você ri”, diz ele em uma passagem de *A experiência interior*, “você se percebe cúmplice de uma destruição daquilo que você é, você se confunde com esse vento de vida destruidora que conduz tudo sem compaixão até seu fim”. Ou ainda, em *O limite do útil*, o que traímos ao rir é “o acordo [...] de nossa alegria com um movimento que nos destrói”, em última instância, com a própria morte. Nesse caso, não é por rir da morte, e sim por se confundir com a morte, que esse riso se torna inseparável de um sentimento trágico (ALBERTI, 2011, p. 22, grifos no original).

Dessa maneira, os risos provocados por Teresa em sala de aula teriam menos a ver com o objeto do riso (a situação vivida pela aluna no transporte público) do que com a atitude dos alunos que riram do relato. E quais seriam os sentidos de tais atitudes? Para onde esses risos apontaram? A partir do pensamento de Bataille ([1970] 1976), as gargalhadas dos alunos teriam se acumpliciado, naquele contexto e naquela situação, à destruição daquilo que estava sendo problematizado em sala de aula, qual seja, o mito da cordialidade brasileira e o racismo institucional, produzido no Estado e sustentado na sociedade.

Assim, os risos despertados por Teresa teriam embalado um sopro destruidor que tinha como alvo a naturalização e reprodução de uma lógica racista, que colocava os alunos, enquanto usuários de uma instituição pública, em uma posição social inferiorizada, e que os relegava ao lugar subalterno das classes trabalhadoras, consideradas, dada a lógica racista, “menos gente” e, por isso, merecedoras da falta de oportunidades e do excesso de dificuldades e sofrimentos.

As gargalhadas não teriam tido, assim, apenas o objetivo de naturalizar o que estava sendo dito por Teresa, acenando para uma cordialidade que suprime os conflitos e as críticas; mas talvez, também, o de somar à sua fala uma reação tragicômica; “loucas” risadas que, por sua vez, expressariam a posição dos discentes em um lugar que percebiam como segregado e subalterno, mas que ainda não possuíam condições para problematizá-lo e superá-lo, restando, naquele instante, como única reação possível ao absurdo e injustiça da situação, o riso.

Atenho-me, agora, à primeira manifestação de Teresa, sobre o incidente envolvendo o afogamento de uma criança na própria escola. Assim como na situação anterior, argumento a compreensão de que os risos advindos com o relato trágico de Teresa não existiram apenas

como uma forma de naturalizar sua fala ou o conteúdo dela, mas, sobretudo, devido às características da situação narrada pela aluna: uma morte banal, que poderia ter sido evitada, ocorrida dentro de uma instituição que deveria, justamente, zelar pela vida – instituição essa para a qual os discentes irão, futuramente, trabalhar.

Nesse caso, em meu entendimento, os alunos também “riram de nervoso” (como na situação anterior), quando o riso surge como talvez a única reação possível a algo desestabilizante; mas, ao contrário da primeira situação, o que angustiava os discentes não era algo presente, como o transporte público, que já fazia parte da realidade de muitos, mas um fato com o qual iriam se deparar muito em breve. Por certo, na discussão daquela aula, uma das alunas expressou sua angústia por, um dia, ver-se numa situação como aquela da história de Gabriel, receando ter uma atitude naturalizada e, por conseguinte, reforçadora da segregação, do racismo e da violência.

Ao escutar a fala de Teresa, lembrando uma negligência, um crime ocorrido no futuro local de trabalho dos alunos ali presentes, foi como se “a ficha tivesse caído”, em grande parte dos discentes, alertando que, sim, de fato, era grande a probabilidade de uma situação como aquela ocorrer em suas futuras trajetórias como professores. Em outras palavras, com sua manifestação em sala de aula, Teresa provocou um “chacoalhão” nos alunos, como se sua indignação expressasse: “Isto é o que nos espera! O que vamos fazer?!”. De fato, os dois incidentes – tanto a história de Gabriel, quanto o afogamento da criança – ocorreram em Fortaleza, em escolas públicas, e, dado o caráter racista das instituições do Estado e as perspectivas de transformação dessa realidade, é muito provável que os discentes se deparem, em suas atuações profissionais vindouras, com situações semelhantes nas escolas em que vão trabalhar.

Mais uma vez, seria do trágico que se trata, mas não como circunstância presente e naturalizada no cotidiano de cada um, como era a questão do transporte público, e sim como um possível horizonte futuro. As perspectivas de trabalho dos docentes em formação eram marcadas não só pela negligência, baixa remuneração e precarização das condições de trabalho, o que talvez eles já suspeitassem, ou soubessem, mas também pelo racismo estrutural, pela violência sistemática e até por casos de acidentes e mortes. Nesse sentido, soma-se aqui um outro elemento à tragicidade da situação, que ajuda a compreender a existência dos risos em momento tão lamentável, como a lembrança de um crime: a relação entre o riso trágico e a destruição, a cessação do ser, a morte.

Alberti (2011) destaca, mais uma vez a partir de Bataille ([1970] 1976), a relação que se estabelece, no século XX, entre o riso e algumas experiências do não-saber, como as do sacrifício, poético, sagrado, erotismo, da angústia, do êxtase, etc. Assim, o riso se relaciona ao impossível, ao nada, ao riso divino, à morte; e se situa para além do conhecimento, para além do saber, em que coincide com a filosofia do não saber, pretendida pelo filósofo. Em outras palavras, para Bataille (1970-76 *apud* ALBERTI, 2011, p. 13), “há no mundo e em nós algo que se revela, o qual o conhecimento não nos havia dado, pois não consegue atingir, e é disso que rimos”.

O riso é, portanto, a experiência do nada, do impossível, da morte – experiência indispensável para que o pensamento ultrapasse a si mesmo para que nos lancemos no “não conhecimento”. Ele encerra uma situação extrema da atividade filosófica: permite pensar (experiência refletida) o que não pode ser pensado (ALBERTI, 2011, p. 14-15, grifos no original).

Dessa maneira, o riso dos alunos em sala, a partir do relato trágico de Teresa, poderia ser compreendido como uma tentativa de experimentar o trágico, o impensável da morte, uma tentativa de “escapar”, simbólica e momentaneamente, da finitude da existência. Se é impossível pensar a morte concebendo-a como um objeto externo e delimitado, dada a sua intrínseca relação com a vida e, por conseguinte, com a própria capacidade de pensar, seria através do riso que se abriria um caminho para abordá-la, pensá-la.

Por ser, a experiência da cessação do ser, uma experiência do *nada*, daquilo que é impossível de ser captado pelo pensamento e pela linguagem, o riso, esse fenômeno que muitas vezes parece transcender a linguagem, invadindo o corpo e tornando-o alheio a si, seria uma forma de localizar a morte na experiência da vida, mesmo que através do não sentido que uma gargalhada expressa.

## 5 RISO, EMOÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

### 5.1 A Afetividade em Sala de Aula: Estranhar a Cultura por meio das Emoções

Faltando trinta minutos para o final da quarta aula, após a discussão dos textos de *Racismo e educação no Brasil* (2018), a professora solicitou aos alunos que escrevessem os diários daquele dia, como era de praxe, ao término de cada aula. Os relatos foram, então, recolhidos pela docente para serem lidos e corrigidos durante a semana – e também para serem fotocopiados por mim, servindo-me como dados etnográficos – e devolvidos na aula seguinte.

Esse era o trâmite da utilização dos diários na disciplina: recolhidos ao final de cada aula, permaneciam, durante uma semana, sob estudo da docente, que iniciava a aula seguinte sempre lendo alguns relatos, sob condição de anonimato, e retomando, a partir da leitura, os assuntos trabalhados na aula anterior.

Seria dessa maneira que aconteceria o início daquela quinta aula da disciplina, e, após a chamada, a professora pegou os diários selecionados para iniciar o debate, porém, algo extraordinário aconteceria naquele dia, envolvendo o ritual da leitura dos diários. Um dos diários escolhido havia emocionado a docente (inclusive, ela já havia conversado comigo, durante a semana, sobre esse diário, comentando a trágica poesia observada em sua leitura).

Era o diário de Tiago, 19 anos, garoto negro, magro, de pele preta, com barba rala e cabelo estilo *black power*. Ao segurar o diário do aluno para começar a lê-lo, Bernadete desconversou e, sutilmente, se aproximou do aluno, cochichando algo com ele e, “quebrando o protocolo”, pediu-lhe para que lesse o próprio relato, revelando assim a identidade do autor, algo que nunca havia acontecido. Tiago assentiu positivamente, e leu o diário para toda a turma. A seguir, o relato em questão transcrito inteiramente:

*Quando eu era criança, a partir de um momento, o fogo começou a chamar minha atenção. Ele brilhava em direção a mim e eu não conseguia parar de olhar. Na escola, apesar de me sair bem no quesito notas, eu não sabia lidar com o isolamento, eu não sabia o porquê das pessoas não quererem ficar comigo ou os adultos não me darem ouvidos. Eu me perguntava porque as outras crianças não queriam brincar comigo: por que não queriam estar perto de mim? Até que virou rotina as pessoas me acharem sujo por ser negro, me acharem feio por não ter traços finos europeus. Voltando pro fogo, todas as vezes que eu me queimava, a minha pele ficava branca e aquilo me afetou, eu percebia que o fogo era bom, ele me limpava da sujeira de ser Negro e talvez me ajudasse a ser melhor recebido pelas pessoas, eu gostava do fogo porque eu imaginava que ele ia nos limpar, iria me deixar branco e aquilo me faria bem.*

*Então, eu conheci uma menina negra linda e ela me dizia que a parte que ela mais gostava nela eram as partes brancas, como a mão, o pé. Quanto menos tempo eu perdia com amigos, exatamente por não tê-los, eu tinha mais tempo de estudar e*

*perceber que aquilo era recorrente e, além disso, era naturalizado e negligenciado pelos professores/gestores escolares. Me disseram que aquilo era racismo, mas hoje vejo que é bem pior, vejo que é a manutenção de uma ordem, é algo proposital e sujo. A aula de hoje ajudou a esclarecer para muitos como a sociedade/o Estado se articulam e se beneficiam sobre isso. As instruções gerais de quando eu era criança me fizeram imaginar que a culpa era minha por não estar limpo o suficiente ou não estar bem vestido ou educado, mas eu percebi que o Estado fez isso, e faz enquanto um projeto elaborado para a manutenção de uma ordem. Isso ilude. A naturalização/negligência tira o direito de questionar tal ato (Tiago, 19 anos – 19/9/2019 – Diário de campo – Aula 5).*

Durante a leitura em sala, a voz de Tiago foi entrecortada por sons de choros que se espalhavam pelo ambiente. Ao término do relato, olhei para os alunos e muitos, como eu, tinham lágrimas nos olhos e enxugavam discretamente o pranto. Alguns, como Antônia, aluna negra, de pele preta, choraram copiosamente, aos soluços. A partir da leitura de Tiago, iniciou-se um poderoso debate em sala, com uma profusão de relatos e reflexões sobre as discriminações, os racismos e os preconceitos sofridos pelos discentes em suas vidas e trajetórias escolares e acadêmicas.

Teresa relatou, com seu tom de voz elevado, o quanto se sentia excluída nas aulas da Faculdade, indignando-se ao dizer que, se não fosse por dois colegas da turma, teria de fazer os seminários e trabalhos coletivos sozinha, pois não fazia parte de nenhum “grupinho”. Camila manifestou o preconceito que presenciou em sua família paterna, que elogiavam seu “cabelo liso” e se envergonhavam dos próprios cabelos crespos.

Marília, garota negra, de pele preta, que pela primeira vez falava em sala de aula, descreveu um acontecimento de sua infância em que, ao ir à casa de uma amiga, a mãe desta lhe perguntou o que ela queria andando com sua filha. Ao contar tal fato, a aluna esboçou um leve sorriso, constrangida, e prosseguiu narrando que a mãe de sua colega continuou o inquérito, perguntando-lhe onde morava, se tinha namorado e onde estavam seus pais.

Germana desabafou sobre quanto foi difícil chegar à universidade pública, vinda de escola pública, e sobre sua desistência da graduação anterior, em Engenharia, por se sentir excluída do curso; falou ainda sobre sua busca pela Pedagogia e sua atual frustração com a formação, pois sentia que não sabia de nada, pois não a deixaram aprender nada, referindo-se aos professores que teve e tem. A aluna falava com voz embargada, derramando lágrimas que, rapidamente, enxugava com as mãos.

Tainá manifestou-se dizendo que a Faculdade estava enterrada numa podridão, com professores que davam aula de qualquer jeito, sem compromisso com a aprendizagem dos alunos, apesar de serem os que mais falavam em inclusão. Durante sua manifestação, a aluna

agradeceu à professora pela disciplina, pois lhe possibilitou que “abrisse os olhos para tudo isso”, afirmando que a experiência com a Antropologia da Educação havia sido um “bálsamo” para os alunos.

No presente estudo, considera-se que esse acontecimento em sala de aula, carregado de emoções e afetos, iniciado com o relato de Tiago, inseriu-se em uma disciplina que, através da didática docente incorporando o riso e o humor, praticava certo engajamento afetivo nas aulas. Assim, a comicidade manifestada na disciplina, entre outros fatores, foi um terreno em que emoções, sentimentos e sensações puderam ser compartilhados e enxergados como objetos de conhecimento. Alguns trechos de diários de campo daquela aula enriquecem, a seguir, tal análise e contribuem para a discussão.

*Um exemplo claro que se encaixa nisso foi o relato do colega de sala, Tiago, que através do seu diário contou um pouco da sua infância e foi o suficiente para causar comoção em toda a turma. Esse foi o pontapé para que mais relatos surgissem, e devido a tantas histórias concluímos que por ser e haver diferença, o indivíduo automaticamente se torna excluído. Essa percepção só se torna possível devido aos ensinamentos que a sociologia e a antropologia nos oferecem (Carla, 24 anos – 19/9/2019 – Diário de campo – Aula 5).*

\*\*\*

*Um debate acalorado e cheio de confissões coletivas surgiu, a partir da leitura do texto, sobre as falhas recorrentes dos docentes do curso de Pedagogia. Senti vontade de compartilhar a minha vivência, mas não fiz porque, devido aos inúmeros relatos, me senti contemplada pela fala de todos(as). Todas essas exposições de experiências me deixaram triste, me fizeram chorar hoje e com toda certeza chorarei amanhã, já que estamos longe de uma mínima superação dos problemas que circulam na Educação brasileira, assim, termino esta aula com um misto de sentimentos, sensações e reflexões. É desesperador se perceber nesta situação e ao mesmo tempo é consolador porque estou tomando consciência disto (Tiana, 28 anos – 19/9/2019 – Diário de campo – Aula 5).*

Na análise feita, o debate que ocorreu nessa aula, em que os alunos expuseram relatos íntimos, dolorosos, se deveu à forma como a disciplina foi conduzida, ao vínculo que se formou entre professora e alunos, e o humor, que antes era representado por risos, alegrias e descontração, apareceu em forma de choros e indignações. Em outras palavras, foi somente porque os alunos se sentiam parte daquele grupo, porque havia uma cumplicidade entre professora e alunos, e esses se sentiam motivados e acolhidos em suas manifestações que se tornou possível não só rir em sala, mas também chorar, como aconteceu na aula em questão.

Como explica Le Breton (2019, p. 139), em sua *Antropologia das emoções*, “a afetividade é um pensamento em movimento que não exaure o *cogito*: sua emergência também depende de mecanismos inconscientes” (grifo no original), mas isso não quer dizer que a afetividade seja algo indomável, um refúgio da individualidade; muito pelo contrário,

ela pode ser controlada, ou, ao menos, influenciada, a fim de propiciar um ajustamento às circunstâncias. Além disso, mesmo quando a afetividade é sincera e genuinamente oferecida, ela “permanece uma emanção característica de certo ambiente humano e de determinado universo social de valores”.

A emoção é a recitação moral do acontecimento, restando clara em sua expressão. [...] Sentimento e emoção nascem de uma relação com o objeto, da definição, pelo sujeito, da situação em que se encontra, ou seja: elas requerem uma avaliação, mesmo que seja intuitiva e provisória. Esta última baseia-se sobre um repertório cultural que distingue as diferentes camadas da afetividade, misturando as relações sociais e os valores culturais ativados pelos sentidos (LE BRETON, 2019, p. 141).

Assim, os afetos manifestados nas aulas, os risos e choros, dizem respeito também ao espaço onde ocorreram e os objetivos das pessoas presentes naquele local. Se o relato causou tanta comoção, foi também porque a disciplina estava, àquela altura, justamente discutindo sobre o racismo na Educação, fazendo com que os alunos refletissem sobre os preconceitos e discriminações vividas.

Como destaca Le Breton (2019, p. 144), as emoções não são expressões selvagens que destroem as condutas razoáveis, como faz crer a história ocidental da Filosofia. Pelo contrário, obedecem a lógicas pessoais e sociais; têm também “sua razão”; bem como a razão não se concebe como inteligência imutável ou maquinal. “Um homem que pensa é sempre um homem afetado, alguém que reúne o fio de sua memória impregnada de certo olhar sobre o mundo e sobre os outros”.

As emoções que nos acometem e a maneira como elas repercutem sobre nós têm origem em normas coletivas e implícitas, ou, no mais das vezes, em orientações de comportamento que cada um exprime de acordo com seu estilo, de acordo com sua apropriação pessoal da cultura e dos valores circundantes. São formas organizadas da existência, identificáveis no seio de um mesmo grupo, porque elas provêm de uma simbólica social, embora elas se traduzam de acordo com as circunstâncias e com as singularidades individuais. Sua expressão está ligada à própria interpretação que o indivíduo faz do acontecimento que o afeta moralmente, modificando sua relação com o mundo de maneira provisória ou durável, seja por anos, seja por alguns segundos. As emoções traduzem a ressonância afetiva do acontecimento de maneira compreensível aos olhos dos outros. Sua proveniência não é exclusivamente individual: ela é uma consequência íntima, ocorrida na primeira pessoa, de um aprendizado social, em primeiro lugar, e de uma identificação com os outros, em segundo lugar (LE BRETON, 2019, p. 145).

A explicação de Le Breton (2019) ajuda a compreender as manifestações do riso e do choro em sala de aula: e revelaram, de um lado, um aprendizado social – sobre a cultura, sobre a educação e sobre si – mas também uma identificação com os outros. É importante destacar, seguindo o autor, que os afetos representam um mecanismo cognoscente, em que o indivíduo, a partir das normas coletivas que regem a sociedade, orienta seu comportamento, organiza sua existência, e demonstra sua interpretação aos outros, através das emoções.



A seguir reproduzidos, alguns trechos dos diários dos alunos sobre a aula que corrobora a tese do autor sobre os aspectos social e educacional contidos na afetividade, e como a expressão desta, em sala, colaborou com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos.

*As discussões e as trocas de experiências foram muito ricas. Hoje, especialmente, fiquei muito emocionada e tocada com palavras, expressões, sentimentos e emoções dos meus colegas. Percebi, nesse momento, o valor da empatia, do respeito e do afeto. Realmente, fiquei surpresa e sem encontrar explicações para meus próprios sentimentos. Mas fiquei mais calma quando a professora ressaltou a importância e a necessidade de usarmos nossos saberes, experiências, vivências, sofrimentos e superações como ferramenta de luta e de nos tornarmos mais fortes. O incômodo, contudo, prevalece (para progresso e evolução), já que situações, problemas e fenômenos tão complexos exigem esse sofrimento, essa saída da zona de conforto (Rebeca, 21 anos – 19/9/2019 – Diário de campo – Aula 5).*

\*\*\*

*Portanto, essas aulas de toda quinta-feira me fazem perceber uma diversidade de emoções, sentimentos que proporcionam a mim compreender ou buscar novas alternativas para a minha conduta de ser humano, perante todas as situações, algo que amplia meu olhar de uma forma engrandecedora e também me faz, como já disse, refletir cada momento sobre o que penso, como me comporto, como interajo com as pessoas, porque isso fará com que eu possa me avaliar, mesmo tendo em vista, que podemos em algumas situações ser tendenciosa (Talita, 22 anos – 19/9/2019 – Diário de campo – Aula 5).*

\*\*\*

*Tanto que depois que foi feita a leitura do diário do colega em que relata a sua experiência enquanto pessoa negra, toda a sala ficou emocionada e percebi a importância desses momentos dentro da sala de aula. Enquanto têm professores que falam, falam e falam sem parar dentro da sala e esquecem que o ensino é uma troca e acham que só ele tem que contribuir e os alunos ficam dispersos, não criam sintonia com o professor tudo isso porque o aluno não se sente importante na aula. Esses relatos e outros que emocionaram toda a sala hoje nos quebrantaram de uma forma única nos fazendo entender sobre o que o texto falava. Me fez ver com outros olhos as barreiras que são construídas ao longo da vida do aluno e dentro da sala de aula isso impede o seu aprendizado (Fernando, 29 anos – 19/9/2019 – Diário de campo – Aula 5).*

\*\*\*

*A professora contou sobre uma experiência pessoal de quando mais jovem e eu achei incrível, porque mostrou uma vulnerabilidade humana no seu relato de forma que ela não se envergonhou de falar sobre um sofrimento que ela havia enfrentado e de um maior ainda que ela identificou ao conversar com sua amiga que vivia sobre as influências do racismo. Por que eu achei tão incrível assim? Porque normalmente a figura do(a) professor(a) não revela que ele(a) é gente como a gente. Parece que aquela ideia de hierarquização no qual o(a) professor(a) é superior ao(à) aluno(a) ainda está inculcada em nossa mente. Quando ela contou a história de uma frustração própria, parece que isso criou um laço de “identificação pessoal”.*

*Desse modo, a sala de aula se tornou um espaço de manifestação das vivências sociais. Todo mundo queria falar algo, contar uma experiência, um relato, demonstrando que aquilo que a professora, os textos, o debate, a aula em si estavam proporcionando era algo real, perto e não distante da realidade (Renata, 19 anos – 19/9/2019 – Diário de campo Aula 5).*

Seguindo os diários acima reproduzidos, pode-se compreender como as emoções daquela aula auxiliaram no ensino e na aprendizagem dos conteúdos – o que já vinha acontecendo na disciplina, mais especificamente com o riso e o humor –, uma vez que estarem emocionados, afetados, em sala, fez com que os alunos estivessem mais atentos às discussões e aos sentidos das explicações, além de desenvolverem uma relativização da cultura e empatia pelo outro, como apontam os diários de Rebeca e Talita. Além disso, a afetividade em sala possibilitou que a professora fosse vista pelos alunos em sua “humanidade”, naquilo que ela tem de vulnerável, que pode também julgar e ser julgada, viver momentos difíceis, confundir-se, arrepende-se, etc. Ao rir com os alunos, como o fez na primeira aula, ao brincar em sala, ou ao contar histórias pessoais, que envolvem dificuldades, como ocorreu na aula aqui descrita, a professora mostrava-se para os alunos não através daquela figura do professor autoritário, inalcançável, mas como “gente que nem eles”, que também sente, sofre, ri.

A emoção não é uma substância que se possa tocar e da qual nos revestimos para apresentá-la quando as condições estão reunidas; ela também consiste numa negociação consigo mesmo e com os outros presentes dentro de si: ela resulta de uma interpretação. A afetividade é tecida mediante o entrelaçamento inseparável do mundo e do significado na escala individual de cada indivíduo. Embora a emoção não seja consequência de um pensamento aplicado ao mundo à maneira do *cogito*, todo o processo de conhecimento origina-se da sutil dinâmica com o inconsciente, o qual imprime sua marca privando o sujeito de parte de sua inteligência sobre o evento. A ambivalência de sentimentos é uma consequência disso, levando o indivíduo a oscilar, de acordo com os momentos, entre seu julgamento e suas sensações (LE BRETON, 2019, p. 157).

Diante disso, compreende-se a importância dos sentimentos e das emoções em sala, pois os risos e os choros manifestados nas aulas não eram meras “reações” dos alunos, mas sim manifestações de uma interpretação deles, construída ao longo da disciplina – mas também no decorrer de suas trajetórias escolares –, representando, desse modo, suas culturas, seus etnocentrismos e seus preconceitos, por exemplo. Tal argumentação corrobora o que foi dito anteriormente sobre as influências do riso em sala de aula, e de como os afetos, as emoções e os sentimentos (riso, alegria, mas também choros, tristeza, raivas, medos) puderam ser aproveitados em sala, tendo em vista sua interferência – e mesmo seu caráter decisivo – sobre ensinar e aprender, como sublinham as teorias de Beserra e Lavergne (2016). Esse entendimento, sobre o papel fundamental da afetividade na Educação, dialoga com o objetivo da didática da professora, voltada para que os alunos

compreendessem a formação docente como um processo de aculturação, onde os conteúdos curriculares não são necessariamente a parte mais importante e mais efetiva do aprendizado e onde, talvez, o mais importante seja mesmo os conteúdos

práticos, não explícitos, incorporados, por imitação, inconscientemente (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 92).

A presente pesquisa corrobora, portanto, com o fato de que a manifestação dos afetos em sala é uma das estratégias utilizadas pela didática da docente, possibilitando aos alunos compreenderem a formação docente como um processo de aculturação, como ocorreu com o riso e humor. Assim, riso e choro, humor e indignação, mostraram-se parte de uma estratégia pedagógica que conduziu ao aprendizado dos conteúdos de forma prática na formação dos professores, uma vez que a comunicação estabelecida pelos afetos – e sobretudo pela comicidade – não passa, necessariamente, pelo uso tradicional da linguagem.

A afetividade, por assim dizer, fala sua “própria linguagem”, descobre outros significados na situação, muitas vezes inconscientes, mas que dizem da cultura, que revelam posicionamentos sociais e compreensões dos alunos. A afetividade como um todo, mas especificamente o humor e o riso, revelaram-se como possibilidades de recursos educacionais que, ao transcenderem a linguagem usual e multiplicarem os sentidos das explicações e conteúdos em sala, desvelaram alguns significados da cultura, algumas estruturas sociais, manifestando também a interpretação e o aprendizado de cada um dos discentes.

## **5.2 O Humor como Modo de Revelar e Compreender a Cultura**

Isso posto, analisa-se, agora, o debate que se formou naquela quinta aula, seguido à leitura do diário por Tiago, em que os alunos expuseram suas histórias, dores e sofrimentos, narrando episódios e situações de preconceito, discriminação e racismo que os acompanharam em suas trajetórias escolares e ainda se faziam presentes em suas vidas acadêmicas. Para aquela aula da disciplina, foram solicitadas as leituras dos textos *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, de Pierre Bourdieu (2003), e *Etnografando a sala de aula: contribuições da antropologia à formação de professores*, de Beserra e Lavergne (2018), e o debate, que se iniciou a partir dos relatos das histórias de cada um, enveredou pelos assuntos, temas e conceitos trabalhados nos dois textos.

Em seu texto, Bourdieu (2003) esclarece como a escola é um dos fatores mais eficazes da conservação social, uma vez que fornece uma aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural como um dom natural. Sobre essa, o autor esclarece que cada família transmite aos seus filhos, mais indireta do que diretamente, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores profundamente interiorizados e implícitos, que

contribui para definir, entre outros aspectos, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar.

Assim, Bourdieu (2003) argumenta que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural, em que fatores como o nível cultural dos pais e dos avós maternos e paternos, a residência no momento dos estudos superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar (como o ramo do curso secundário e o tipo de estabelecimento escolar), permitem explicar os diferentes graus de êxitos obtidos pelos diversos subgrupos definidos pelas combinações desses critérios. Dessa maneira, as classes privilegiadas culturalmente não só transmitem aos seus filhos os hábitos e treinamento utilizáveis nas tarefas escolares, mas também saberes, gostos, vocações e disposições, além de um determinado manejo com a língua, que, por sua vez, será objeto de admiração na escola, tendo em vista que a instituição escolar funciona como se, desde o princípio, fosse um lugar para os cultos, letrados, que saibam falar a língua das elites culturais.

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2003, p. 49).

Por sua vez, a escola funciona protegendo melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios, ignorando, no âmbito dos conteúdos ensinados, dos métodos de ensino e aprendizagem, e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais. É desse modo que a escola favorece os favorecidos, e desfavorece os desfavorecidos, sancionando as desigualdades diante do viés cultural à medida que trata os educandos, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres.

É uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige. Isso nunca fica tão claro quanto nas relações que os professores mantêm com a linguagem. Pendendo entre um uso carismático da palavra como encantamento destinado a colocar o aluno em condições de “receber a graça” e um uso tradicional da linguagem universitária como veículo consagrado de uma cultura consagrada, os professores parte da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros. Fazendo como se a linguagem do

ensino, língua feita de alusões e cumplicidade, fosse natural aos sujeitos “inteligentes” e “dotados”, os educadores podem-se poupar o trabalho de controlar tecnicamente seu manejo da linguagem e a compreensão que dela têm os estudantes. (BOURDIEU, 2003, p. 55-56, grifos no original).

O autor destaca que não há formas de se conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua escolar e universitária, sem se condenar a creditar ao dom natural um grande número de desigualdades sociais. Assim, um sistema educacional como esse só pode funcionar perfeitamente quando se limita a selecionar alunos capazes de satisfazerem tais exigências, ou seja, “indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente” (BOURDIEU, 2003, p. 57).

Por sua vez, o texto *Etnografando a sala de aula: contribuições da antropologia à formação de professores* (2016), utilizado como leitura complementar daquela quinta aula, discorre sobre uma pesquisa etnográfica do ensino e aprendizado de antropologia em uma turma de Pedagogia de uma universidade pública do Nordeste. Beserra e Lavergne (2016) anotam alguns achados da experiência de campo, realizando primeiro um apanhado histórico e sociológico sobre os cursos de Pedagogia no Brasil, a graduação e a disciplina de Antropologia da Educação, e, depois, discorrendo sobre os questionamentos percebidos e levantados pelos alunos, ao longo da pesquisa de campo.

Assim, no texto, discutem-se algumas problemáticas lançadas pelos discentes a partir da experiência etnográfica proposta, como o despreparo da Faculdade de Educação em formá-los como docentes, e a negligência dos seus professores em relação ao ensino e à aprendizagem, limitando-se a atribuir a má qualidade da Educação prestada à limitação cognitiva do aluno ou, mais grave ainda, ao “respeito” à sua ignorância, em nome de uma suposta consideração à diversidade e de uma pretensa democratização do ensino.

Ressalta ainda de que modo a universidade em questão se insere no contexto da formação brasileira de professores, em que estes não são preparados para a realidade das escolas nacionais, das salas de aula, uma vez que suas formações são marcadas por excessos de burocratização; acúmulo de orientações curriculares muitas vezes contraditórias; variedade de chavões políticos impregnados na formação docente; e toda uma série de negligências naturalizadas. Ao realizar a pesquisa etnográfica dentro da própria instituição de ensino, utilizando a sala de aula como lócus de investigação, a professora e os alunos puderam observar e estranhar tais características *at home*, compreendendo como que tais questões

culturais e políticas reproduzem-se e atualizam-se nas práticas institucionais, no cotidiano da Faculdade de Educação.

A redescoberta da sala de aula e de outros espaços e sentidos da instituição destruída completamente a impressão dos alunos de que ali ‘tudo era sempre igual’. Não apenas iam por água abaixo as certezas e impressões deles, mas também as da professora que, até então, desconhecia os impactos de uma etnografia tão perigosamente próxima de si. [...] A observação coletiva desnaturalizara comportamentos e revelou jogos de poder dos quais nem os próprios jogadores tinham consciência e isto modificava o mundo como ele era percebido... e vivido! (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 93-94, grifos no original).

Sobre os resultados da experiência etnográfica realizada à época, os autores destacam que, à medida que a disciplina se deu, a professora, ironicamente, foi ocupando o lugar do “outro”, com o qual supostamente deveria ensinar os alunos a lidarem. Progressivamente, os discentes foram se dando conta dos tantos “outros” que lidavam ali, na universidade, e fora dali; deram-se conta, ainda, dos “outros” que haviam incorporado sem perceber, ao investigarem as trajetórias escolares que os levaram até a graduação em Pedagogia. Além disso, os discentes perceberam também os poderes e incômodos nas relações entre iguais e desiguais hierarquicamente; e também os incômodos de alguns professores do curso, ao terem suas posturas e práticas investigadas, não imaginando que a Antropologia poderia produzir tais experiências no contexto.

Ao se envolverem naquela pesquisa, perceberam e vivenciaram na própria pele que dos múltiplos rituais e regras que ali atestam a violência inerente a qualquer processo formativo podem surgir possibilidades de transformação tão importantes quanto as disposições criadas pelos *habitus* familiar e escolar iniciais. Como imaginar que um espaço tão comum, tão óbvio e tão ‘previsível’ como a sala de aula pudesse conter ao mesmo tempo uma mina de carvão e um parque de diversões? A experiência narrada mostra que a sala de aula, qualquer que seja o nível de ensino, é uma ‘esquina do mundo’, um cruzamento de culturas: de classe, bairro, gênero, cor, religião, posições sociais, *status*, etc. E todas essas diferenças e semelhanças ali presentes importam muito na hora que se deseja ou necessita ensinar ou aprender alguma coisa (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 97, grifos no original).

No debate ocorrido em sala de aula sobre os textos lidos, após o relato emocionante de Tiago e a profícua exposição coletiva que se seguiu, os alunos se indagaram, a partir das próprias existências e trajetórias escolares e acadêmicas, como os fatores e elementos trabalhados por Bourdieu (2013) e Beserra e Lavergne (2016) se manifestavam no contexto em que estavam, a Faculdade de Educação. A seguir, outras versões, nos diários de campo daquela aula, discorrem sobre a discussão do texto em sala, e ajudam a compreender os sentidos daquela abordagem para os alunos:

*Na escola, a exclusão faz-se presente mais fortemente na relação professor-aluno; há um descrédito do professor para com seus alunos e muitos consideram seus educandos como incapazes de aprender. É exceção que alunos pobres tenham êxito nos estudos e que seus professores ensinem conscientes do potencial desses alunos.*

*E tudo isso está ligado à formação dos docentes na universidade. O método utilizado na academia para transmitir o conhecimento teórico, tem prejudicado as práticas docentes nas escolas (Roberta, 19 anos – 19/9/2019 – Diário de campo – Aula 5).*

\*\*\*

*No decorrer da aula eu percebi também que a universidade que a gente se encontra hoje é bastante elitista e que certos professores passam para os alunos uma falsa democracia e, muitas vezes, até mesmo os próprios alunos confundem intolerância com militância e propagam algo que dizem ser contra (Hellen, 19 anos – 19/9/2019 – Diário de campo – Aula 5).*

Como explicado no texto de Beserra e Lavergne (2016) e contextualizado no escrito de Bourdieu (2013), a instituição universitária, responsável pela formação docente que, mais tarde, será responsável por operar a universalização da cultura nas escolas, não se orienta pelo objetivo moderno da Educação de expandir e democratizar os elementos culturais, o saber, a ciência, a civilidade, mas sim por meio de uma seleção orientada pelo pertencimento social e capital cultural.

Como nos dois textos está argumentado, o que acontece na “ponta” do sistema, nas salas de aula, possui profunda ligação com o que ocorre na formação de professores, e a isso os alunos se remeteram, em seus diários, talvez porque foram, no passado, os alunos das escolas brasileiras que sofreram com práticas docentes negligentes e descompromissados. Por essa realidade, os discentes perceberam, talvez muito antes de entrarem na universidade e de estudarem Antropologia da Educação, certo descompasso entre a preparação oferecida pela escola e o mínimo de rudimentos culturais exigidos na universidade, sentindo-se, como relataram alguns alunos durante a quinta aula, como se a faculdade não fosse o lugar deles.

Na via contrária, ao chegar na universidade e se depararem com as práticas institucionais ali existentes, e ao estudarem Antropologia da Educação e investigarem tais práticas, os alunos, de certo modo, tiveram um *insight* sobre as atitudes de seus professores na época da escola: era dali, dos cursos de graduação, que agora eles estudavam, que haviam saído os professores que, antes, os negligenciaram nas escolas.

Nesse ponto, outro sentido para o humor em sala de aula pode ser antevisto: como reagir ao racismo e à negligência da Educação brasileira desse lugar, de professores em formação? Como os discentes reagiram ao perceber que a defasagem da escola brasileira é também produzida na universidade, na formação de professores? Como observado no campo, através dos diários, os alunos compreenderam tais estruturas racistas presentes em suas formações e reagiram a isso com certa perplexidade, mas também com indignação e humor,

como confirma a piada feita por Antônia, que desvela quanto ainda a faculdade reproduz uma sisudez também presente na escola.

Os alunos, ao perceberam as estruturas discriminatórias reproduzidas, refletiram sobre, indagaram, criticaram; mas também relativizaram tais estruturas, estranharam-na, através do humor. Como define Alberti (2011) e Arantes (2006), o humor possui a característica de “tirar o peso” das coisas pesadas – mesmo que, com isso, não as tornem leves. Assim, o humor seria uma modo dado pela cultura de “não levar tão a sério” determinadas coisas, seja como forma de não sofrer demasiado por algo, deixando-se sucumbir, abater por algo trágico; seja para encarar uma situação temerosa, angustiante.

Nesse caso, o humor que acompanhou as aulas permitiu, na penúltima aula, quando os alunos reconheciam as tantas expressões de racismos estudados em suas próprias vidas, como alunos na escola brasileira, que isso fosse feito com um pouco de ludicidade, descontração, sem abrir mão da criticidade, mas sem cair em um pessimismo ou na lamentação.

Como exemplo, trago o relato de Isadora, em que a aluna se indigna por reconhecer em sua trajetória como aluna o despreparo e a negligência camuflados de um populismo docente (BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2014), mas que, nem por isso, com a experiência do aprendizado da disciplina, coloca-se apenas como vítima, pois entende que também é parte de tal estrutura social racista e pode, com sua futura prática docente, modificar determinados aspectos da prática educacional.

*Ao ler o texto pude me ver em cada palavra escrita. Antes eu sentia pena de mim mesma, "ah, sou pobre. Estudei em escola pública, sou burra e não sei como consegui chegar aqui. Nossa, tadinha de mim". E esse pensamento me fazia buscar a misericórdia dos outros (professores). Um professor que "compreendia" minha deficiência de aprendizagem era a melhor coisa do mundo, e quando encontrava um professor que não era conivente com este pensamento, meu emocional era abalado imediatamente. Após a leitura do texto, pude perceber as inúmeras vezes que me auto-sabotei durante o curso, por acreditar que não era capaz e aplaudi professores que mascaradamente também pensaram isso sobre mim. Hoje preciso escrever um trabalho de conclusão de curso, no qual nunca me prepararam para fazer. Estar cursando essa disciplina neste momento da minha vida me ajuda a perceber isso e me empenhar para aprender mais, para ir além do que esperam de mim. Hoje eu desejo ser a melhor professora que eu puder ser, porque meus futuros alunos merecem isso. Gostaria de destacar o fato da professora lidar tão bem com os desabafos durante a aula, valorizando a fala de cada um e mesmo assim nos fazendo refletir sobre a dimensão que cada fato contado tem na trajetória de cada um (Isadora, 23 anos – 19/9/2019 – Diário de campo – Aula 5).*

Como afirma Isadora, os alunos naturalizavam o populismo docente mantido na escola e a ideologia do dom existente na academia. Mas, como explicam Beserra e Lavergne (2016), os professores, mesmo os militantes, também não se dão conta do quanto suas práticas, seus discursos e suas posturas influenciam negativamente a formação dos alunos. Como destacam os autores, os docentes da universidade pesquisada, quando perguntados se já haviam



refletido sobre as implicações de suas práticas no ensino e na aprendizagem dos alunos, limitavam-se a dizer que nunca haviam pensado a questão por esse viés.

Daí se tira quanto o “respeito” à ignorância dos alunos ainda é o que pauta a formação docente, e do quanto tais práticas institucionais, de conceber a academia como um local para os herdeiros do capital cultural tributário dos ares universitários, como argumenta Bourdieu (2013), ainda governam a formação docente, naturalizando-se e se perpetuando, com a conivência dos pares, professores, gestores, e a não ciência e não criticidade dos alunos, principais atingidos e mais prejudicados pelo *status quo*.

Esse ciclo vicioso de negligências e naturalizações pôde ser interrompido, ou ao menos reconhecido e problematizado, no contexto da disciplina Antropologia da Educação, visto que os alunos ressaltam os ganhos das aulas no tocante ao pensamento crítico sobre suas trajetórias escolares passadas, trajetórias acadêmicas presentes e experiências docentes futuras. Talvez por isso, por compreenderem, nas palavras de uma aluna na quinta aula, “as lamas” em que a universidade pública e a Faculdade de Educação se encontram, e por entenderem os mecanismos, sistemas e as culturas que sustentam a má qualidade da Educação brasileira, os alunos viveram a disciplina de Antropologia da Educação como um “bálsamo”, como descreveu a mesma aluna.

Os alunos viviam, assim, uma experiência de aprendizado ambígua, pois, ao mesmo tempo em que se davam conta do “trágico” da Educação – o racismo, a discriminação – percebiam as possibilidades de crítica e transformação de tal realidade. A seguir, reproduz-se alguns relatos de alunos que colaboraram com tais argumentações e demonstraram tais compreensões:

*O processo de aculturação desses novos conceitos se deu de forma ambígua, pois alguns foram compreendidos sem grandes impasses, já outros demandaram um pouco mais de esforço devido sua complexidade, como por exemplo, as ramificações a qual o racismo está atrelado na sociedade, indo além das questões relacionadas à cor da pele e sua diferenciação entre preconceito e discriminação. Na aula que se tratou desses conceitos e na aula posterior com a retomada do tema senti-me um tanto angustiada e de certo modo impotente por compreender através das leituras que o racismo é um dos fatores que alimenta o capitalismo e que por isso é tão difícil para um aluno de escola pública alcançar o ensino superior e para uma classe tão grande quanto a minha ascender socialmente e superar as desigualdades existentes, mas no final me senti esperançosa por ter tomado consciência das complexidades que envolvem não só o acesso escolar, já que este hoje é amplamente ofertado, mas também a permanência no caminho do conhecimento. [...] O grande despertar desta disciplina sem dúvidas é o reconhecimento das valorações hierárquicas estabelecidas pela cultura nas nossas ações inconscientes no tocante aos preconceitos e às discriminações praticadas nos ambientes escolar e universitário e os seus reflexos na sociedade (Tiana, 28 anos – 4/11/2019 – Avaliação Final).*

\*\*\*

*Por isso volto à ideia de: serei uma boa pedagoga? Somos levados a acreditar em muitas coisas que não somos e como futuros profissionais da educação, terei esse poder em minhas mãos, de influenciar uma criança para coisas maravilhosas ou de “criar” um desastre, fazer com que aquele ser desacredite no seu potencial. Tudo de uma forma bastante confusa está relacionado, quem eu sou com quem eu fui no passado, com quem eu serei no futuro e como irei reverberar isso, como foi o meu processo para chegar até aqui hoje? Precisaréi, ao longo da vida, ajudar em outros processos e isso para mim é perturbador. A disciplina está me deixando atordoada, fascinada e transtornada com o poder que cada indivíduo, do seu modo, possui e de como isso se manifesta e em suas relações com outros indivíduos, de como tudo que é realmente familiar precisa ser reavaliado, colocado como algo exótico para que seja desnaturalizado. Quem somos? Somos porque realmente queremos? Ou por vários outros fatores que nos levaram a ser? Até onde eu me apresento por inteiro? É um misto de angústia e maravilha poder contemplar tudo o que é observado em sala de aula e poder refletir, conversar, discutir essas coisas. É extremamente necessário e urgente que aprendamos a nos desconstruir, a criar uma nova visão desse mundo tão diverso e singular (Luna, 18 anos – 5/11/2019 – Avaliação final).*

Essa ambiguidade, esse misto de angústia e maravilhas, aos quais as alunas se referem eram marcas da didática da professora, como explicam os escritos de Beserra (2016); e Beserra e Lavergne (2016). Na presente pesquisa, além do humor, que também já era marca das aulas da docente, tais ambiguidades puderam ser abordadas a partir do riso. Como apontam Alberti (2011); Bergson (2018); e Berger (2017); é próprio do riso e do humor lidar com ambivalências; sensações e afetos contraditórios.

Como explica Alberti (2011), muitos pensadores, inclusive, viram, na contradição, a origem do sentimento cômico. Em sala de aula, o humor e o riso colaboraram para lidar e investigar conteúdos e experiências da cultura que emergiram como ambíguos, gerando nos alunos emoções que eram um misto de alegria e dor. Lidar com tais ambiguidades e utilizá-las em proveito da compreensão dos conteúdos tornou-se possível graças à didática da professora, que se abria às piadas, às brincadeiras, e permitia o riso em sala, mas também a revolta e o choro.

É importante salientar que o riso não é a “chave” para uma didática ser aplicada: é preciso que o docente esteja muito bem preparado teoricamente para discutir tais assuntos, tendo em vista que os temas sociais “dizem” da realidade de cada um dos alunos. Em uma didática que investiga os percursos escolares de cada um, suas experiências escolares – felizes ou trágicas –, apenas o riso e a afetividade não bastam: é preciso preparação teórica, rigor metodológico, e uma Pedagogia de cuidados e atenta aos alunos, que estranhe o preconceito e incentive a alteridade em sala de aula.

### 5.3 Festejar o Ensino e a Aprendizagem: a Sala de Aula como Território de Jogo

Na última aula da disciplina estavam previstas a discussão do texto-base da aula, *A instituição do fracasso – A educação da ralé*, de Lorena Freitas, contido no livro *A ralé brasileira: quem é e como vive* (2011); a entrega dos últimos diários de campo, lidos e corrigidos pela professora; e, ainda, as últimas orientações da docente sobre o trabalho final da disciplina. Como afirmado, devido à licença de capacitação da professora em Portugal, seria o último encontro na disciplina. Naquele dia, devido às manifestações que ocorriam na reitoria, contra os cortes de orçamento da universidade pelo governo federal, muitos professores haviam dispensado os alunos das aulas.

À luz do que fora debatido nas aulas anteriores, alguns discentes debateram em sala como tais práticas assemelhavam-se a um populismo docente, pois os professores confundiam, e faziam confundir os alunos, certa militância com um posicionamento político crítico; e como tais práticas, de dispensar as aulas em detrimento dos protestos, no fim das contas, prejudicava os próprios discentes que, por sua vez, ficariam sem o ensino dos conteúdos do dia.

Sobre o texto, a discussão foi mais breve do que em outros dias (talvez pelo sentimento de despedida da última aula; talvez pela apreensão dos alunos em terminar rapidamente a aula para realizarem a festa surpresa que haviam preparado para a professora). Porém, o fato não fez com que os alunos deixassem de compartilhar suas histórias e exemplos da vida escolar, tentando responder à provocação da docente, ao lhes questionar se suas trajetórias eram mais similares à de Anderson, aluno retratado no texto que tinha boa organização familiar, e, logo, detinha mais chances de êxito escolar; ou à de Juninho, aluno descrito no texto oriundo de uma organização familiar deficitária, que estaria, assim, mais propenso ao fracasso escolar.

Além disso, a professora indagou aos alunos se percebiam, em suas vidas escolares, indícios de má-fé institucional, como argumenta Lorena Freitas (2011), tendo em vista que Anderson, apesar do apoio familiar, não conseguiu obter um bom desempenho na escola, uma vez que esta, como discute a autora, se organiza, institucionalmente, para o fracasso dos alunos – corroborando, assim, as teses discutidas anteriormente, que postulam a escola não como um espaço de compartilhamento e democratização da cultura, mas sim como espaço *sui generis* de segregação e exclusão social, mantenedora e naturalizadora das desigualdades sociais. Seguem, transcritas, algumas versões sobre a discussão do texto em sala, extraídas dos diários de campo daquela aula:

*Após isso, leu dois ou três diários, e passamos para o debate do texto da Lorena de Freitas, sobre a Educação da Ralé; a partir do texto, pôde-se trazer a torna variadas reflexões sobre o que é a escola, sobre a violência que os sistemas de ensino exercem sobre as pessoas de classes baixas. Com as discussões, alguns alunos se identificaram com o Anderson, e outros com o Juninho. O que mais me chama atenção, na história do Anderson, é que, apesar da sua boa organização familiar, a escola foi um empecilho para ele ascender culturalmente, e, na história do Juninho, o completo descaso da escola com a sua situação (Joaquim, 19 anos – 3/10/2019 – Diário de campo – Aula 7).*

\*\*\*

*A leitura dos diários foi feita e logo passamos para a discussão do texto lido. Os relatos dispostos no texto fizeram com que eu pudesse ver na prática tudo aquilo que havíamos discutido na aula de Pierre Bourdieu. Logo, a turma foi contagiada e expôs suas histórias de vida baseadas nos exemplos referenciados no texto. Mais uma vez as histórias de vida relatadas em sala me fizeram contemplar a profundidade que é a vida do ser humano e o que está disposto a nós é muito raso, se comparado a tudo o que não é aparente. Chegamos também a uma discussão sobre o porquê dos professores da própria Faculdade de Educação perpetuarem esse cenário de desigualdade, através de seus discursos e atitudes, que tanto estudamos e esse momento me causou bastante interesse (Eduarda, 18 anos – 3/10/2019 – Diário de campo – Aula 7).*

Naquela última aula, como havia se tornado um costume na disciplina, vários alunos chegaram antes da professora, e aguardavam-na em sala. Após sua chegada, por volta de 7h30min, a docente, em uma rápida vista na sala, estranhou um primeiro fato: muitos alunos, cerca de vinte, vestiam roupas pretas. A professora indagou-lhes o que estava havendo, e os alunos responderam, se entreolhando, com silêncios e risinhos abafados; a docente deu de ombros e iniciou a entrega dos diários.

Quando cheguei na sala, cerca de dez minutos depois, sentei-me à esquerda do birô da professora, e, num primeiro olhar pela sala, também percebi que muitos alunos trajavam roupas pretas. Para minha surpresa, eu também havia escolhido, por coincidência, uma roupa preta para ir à aula daquele dia. A professora, ao notar a vestimenta comum, perguntou-me porque eu também estava de preto e se sabia de alguma coisa, ao que lhe respondi, rindo, que, dessa vez, não sabia de nada.

Ao iniciar a entrega dos diários, a docente também notou uma segunda surpresa: os alunos haviam escolhido lugares para se sentar diferentes daqueles que ocuparam ao longo da disciplina. Alguns alunos que, regularmente, se sentavam-se à esquerda do birô da professora, estavam, naquele dia, no fundo da sala; e os discentes que, semanalmente, se sentaram ao norte e a leste da sala, espalharam-se na outra lateral do recinto, de modo que muitos lugares habituais dos alunos estavam “trocados”.

A professora, percebendo o fato, perguntou-lhes, mais uma vez, o que estava havendo, e teve novamente como resposta silêncios, olhares cúmplices entre os alunos e alguns risinhos

discretos. A docente reagiu com uma expressão, como quem dizia: “você estão aprontando!”. Alguns alunos escreveram sobre essas situações em seus diários de campo, como Ketlen e Isadora:

*Hoje a aula começou às 07:34, o clima que estava no ar era de final de semestre, e também de um sentimento enorme de gratidão pelas aulas fantásticas que tivemos com a professora Bernadete, a turma logo tratou de despertar estranhamento na professora, os que estavam dispostos a participar da brincadeira vieram todos de preto, inclusive eu, para que causasse estranhamento, além disso trocamos todos de lugar, foi bastante divertido, logo a professora notou e perguntou à turma o motivo, e a turma só dava risada (Ketlen, 32 anos – 3/10/2019 – Diário de campo – Aula 7).*

\*\*\*

*Quando a professora e os monitores chegaram em sala, de cara já notaram: tem alguma coisa diferente aqui. Estávamos todos sentados em lugares que não costumávamos sentar e a maioria da turma estava vestida de preto. Eles se assustaram e foi um momento engraçado. Até o João Victor se espantou, o jogo virou! Nosso objetivo era, de fato, provocar essa sensação de estranhamento e vejo que deu certo.*

*Acredito que estamos mais sensíveis ao diferente, não apenas ao diferente superficial como a cor de uma roupa; essa sensibilidade vai além. Saímos dessa disciplina de forma totalmente diferente da que entramos, como prometido pela professora no primeiro dia de aula. A Isadora de hoje lança fora, ou tenta, todos os preconceitos, o racismo, a discriminação e corre para o encontro do estranhamento, do conviver com o diferente e da desnaturalização. Lembro que estava curiosa pelo que eu ia aprender e hoje agradeço por ter me redescoberto (Isadora, 23 anos – 3/10/2019 – Diário de campo – Aula 7).*

Por volta das 10 horas, a professora finalizou a aula e liberou os alunos para, se quisessem, ir às manifestações que ocorriam no *campus*. Após breve fala, ressaltando a importância da Antropologia na formação de professores, a docente agradeceu aos alunos, reafirmando o carinho por todos e o compromisso com o ensino e a aprendizagem de cada um, colocando-se à disposição caso, futuramente, os discentes precisassem dela para algo que estivesse ao seu alcance na faculdade. Os alunos, então, se levantaram e rapidamente saíram da sala, sem que nenhum deles se manifestasse, ou dissesse algo à professora; a abraçasse, ou mesmo se despedisse dela.

A professora reagiu com estranhamento, pois talvez esperasse um último aceno, algumas palavras de agradecimentos mútuos, tendo em vista o vínculo que se formou entre ela e os discentes. Nós, estagiários e monitores, reagimos discretamente, tentando disfarçar o segredo que descobrimos minutos antes, por meio de um bilhete entregue por uma aluna: estava sendo preparada uma festa surpresa para a docente na sala ao lado. Outro bilhete também foi entregue à professora, pela última aluna a sair da sala, e então a docente descobriu os motivos de certa estranheza dos alunos desde o começo da aula: os discentes haviam

preparado uma confraternização de despedida para ela. Alguns alunos relataram a situação em seus diários, como os descritos a seguir:

*Sáímos da sala cedo e não nos despedimos da professora, pois não queríamos que ela desconfiasse do que a esperava na sala ao lado, ao entrar na sala, suas expressões de surpresa e seu olhar envergonhado marcaram o momento, as falas e lágrimas de alguns alunos, são expressão do nosso sentimento de tristeza com o fim da disciplina, mas também de felicidade pelas experiências vividas em sala de aula (Lorena, 20 anos – 3/10/2019 – Diário de campo – Aula 7).*

\*\*\*

*Todos saímos e não nos despedimos, e demorou um pouco para nossa querida Berna entrar na sala da surpresa, porém, quando entrou foi festa! Eu chorei na hora, pois me passou um filme na cabeça, do início, onde todos estávamos com medo do que seria a disciplina, até o momento que nos apaixonamos pela disciplina e pela professora. Toda essa construção se tornou muito especial, a ponto de fazermos uma despedida, o que creio não viria a ocorrer com nenhum professor desse semestre. Eu não pude ficar até o final, para tirar uma foto com minha professora preferida, o que me doeu um pouco, mas sei que ela vai estar bem presente nas minhas memórias (Tamara, 20 anos – 3/10/2019 – Diário de campo – Aula 7).*

Na sala onde a festa surpresa aconteceria, havia uma mesa com bolo, salgadinhos, docinhos e refrigerantes, inscrições no quadro, com um grande “Obrigado” e algumas mensagens de carinho, e balões. Ao abrir a porta e ver os alunos gritando seu nome, a professora recuou, entre emocionada e envergonhada; eu, que estava atrás dela, coloquei a mão em suas costas e disse, rindo: “Agora não tem mais volta!”. Logo, a porta se abriu novamente, com Teresa vindo buscar a professora pela mão, e a gritaria foi geral: os alunos batiam palmas e entoavam o nome da docente.

Emocionada e corada de timidez, a professora correu para onde estavam os alunos e ficou no meio deles, também batendo palmas, como se quisesse se misturar e não ser o centro das atenções. Foi convidada a falar, e, mais uma vez, agradeceu aos alunos não só pela festa, mas, sobretudo, pelo empenho, a entrega, o esforço e afeto durante as aulas. Muitos alunos choravam, emocionados com a despedida, e alguns falaram, tentando colocar em palavras o imenso agradecimento que sentiam pela disciplina e pela professora. A seguir constam algumas versões sobre a situação, que também descrevem a cena e revelam como os alunos se sentiram:

*E aí a professora apareceu, primeiro, como já tinha previsto, a timidez gritando dentro dela. Ela abriu a porta e fechou de repente, e depois fez a mesma coisa, até que conseguiu entrar na sala e abrir um sorriso de alegria e vergonha. João Victor estava gravando tudo, foi uma surpresa imensa tanto para ela, como para seus auxiliares. Foi incrível. Além disso, a professora – que não gostava de tirar fotos – começou a tirar fotos com todo mundo, demonstrando extrema alegria e satisfação, deu até um autógrafo pra Regina (brincadeiras à parte). Tirei uma foto com ela*

*também, e na hora da despedida senti a gratidão que ela sentia e desejei uma boa viagem (Andréa, 19 anos – 3/10/2019 – Diário de campo – Aula 7).*

\*\*\*

*E o que dizer da surpresa que preparamos para a prof. Eu simplesmente amei esse momento, viver esse momento foi muito bom, pois foi a forma que encontramos de demonstrar gratidão pela sua dedicação como educadora, foi realmente muito legal fotos, sorrisos, alegria, são momentos destes que demonstram o quanto a vida é boa, apesar das dificuldades que enfrentamos todos os dias. O que eu realmente desejo pra minha turma é que ela, por meio da aculturação, tenha extraído tudo de bom da professora, em relação à sua profissão de educadora para futuros educadores, pois a cultura se passa de geração em geração; que possamos levar, cada um, um pouquinho dessa fantástica educadora que é Bernadete Beserra (Ketlen, 32 anos – 3/10/2019 – Diário de campo – Aula 7).*

Como observado nos diários de campo, o plano dos alunos, de irem com camisas da a mesma cor e se sentarem em locais diferentes dos que usualmente sentavam, tinha como objetivo causar espanto, estranheza, na professora e nos monitores, tal qual vivenciamos com eles, no primeiro dia de aula, com a encenação de palhaço. Desse modo, por assim dizer, os alunos haviam devolvido a brincadeira: se, no primeiro dia de aula, haviam participado de um experimento, sem saber; no último, fomos nós, a professora e os monitores, que participamos, sem saber, de um experimento em sala. Com isso, em meu entendimento, os alunos explanaram, ainda, os resultados do aprendizado em Antropologia, ao realizar uma experiência para demonstrar quanto uma pequena diferença (roupas da mesma cor, lugares diferentes) causava estranheza em um ambiente considerado familiar – também um dos objetivos que teve a encenação realizada na primeira aula. Como escreveu a aluna Ketlen em seu diário, parecia mesmo que o jogo tinha virado!

Em relação à festa surpresa organizada para a professora, destaco, primeiramente, a estratégia dos alunos em saírem de sala rapidamente e em silêncio, sem se despedirem da professora, na tentativa de provocar certa tristeza, estranheza, e suspense por tal ato. Na análise elaborada, tal atitude corrobora as argumentações feitas anteriormente sobre o aspecto da surpresa constituinte do riso, uma vez que os alunos, ao não se despedirem da docente, “preparavam o terreno” para a festa, fazendo com que a surpresa fosse ainda maior, tendo em vista que se seguiu a uma pequena decepção pela despedida frívola. Além disso, a festa, marcada por risos, lágrimas, agradecimentos, abraços e fotos, vai ao encontro das teses elaboradas anteriormente sobre o papel fundamental da afetividade na Educação.

O antropólogo Helmuth Plessner (1941 *apud* ALBERTI, 2011), em seu livro *Rir e chorar: uma investigação das fronteiras do comportamento humano*, destaca as especificidades de tais expressões: de um lado, ambas se opõem à linguagem e aos gestos, pois não constituem respostas carregadas de um sentido prévio; de outro, se diferenciam de

emoções como a raiva, a alegria, e amor, uma vez que estes se manifestam simbolicamente, enquanto que, no riso e no choro, o movimento do corpo permanece opaco, não deixando ver, num primeiro momento, o que se sente.

Desse modo, não é possível atestar se os choros e risos na última aula, durante a festa, traduziam-se, necessariamente, como tristeza e alegria. Conforme a teoria do antropólogo, e também de acordo com os diários de campo, tais expressões, entre lágrimas e gargalhadas, expressavam um turbilhão de sentimentos e emoções, entre tristeza, saudades, alegria, gratidão, etc.

A festa refletiu uma das análises aqui realizadas, qual seja, a de que a disciplina promoveu um caráter dialógico, lúdico, semelhante aos modos de um jogo, de uma brincadeira (HUIZINGA, 2019). As aulas poderiam, mesmo, ser compreendidas em seus aspectos de jogo, uma vez que, na disciplina, existiam regras claras e específicas, conhecidas e seguidas por todos, que aconteciam em ambiente específico, a sala de aula, a Faculdade de Educação; um local exterior à vida habitual, e que absorvia os alunos inteiramente, fazendo com que, muitas vezes, eles se sentissem submersos na disciplina, tão envolvidos estavam nas aulas.

Além disso, a disciplina preservava outra característica do jogo: apenas os participantes praticam as regras, como se estivessem em uma realidade paralela, em uma “sociedade secreta”. A didática da docente se assemelhava a essa característica, pois, nas pesquisas que conduzia, os alunos dedicavam-se a investigar a Faculdade, sem revelar o propósito de compreender antropologicamente alguns fenômenos. Essas pesquisas, como apontam os escritos de Beserra; Oliveira e Silva (2014), eram seguidas de rumores na faculdade e despertavam curiosidade entre os alunos e professores. Havia, assim, certo mistério e disfarce na forma como a professora e os alunos pesquisavam a unidade acadêmica, uma vez que apenas eles sabiam do exercício antropológico e de seus objetivos em campo.

Além dessas características, existiram outros elementos semelhantes, entre a disciplina e os elementos do jogo: ambos não se tratavam de uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, uma vez que os alunos sabiam o que ganhavam na disciplina (conhecimento prático, construção de um olhar antropológico, experiência de formação docente, etc.). Tais ganhos puderam ser calculados nos diários de campo, nos relatos dos alunos em sala, e nos trabalhos de avaliação final; sem falar em outros resultados que os alunos obtiveram, como a aprovação na disciplina e o reconhecimento da professora.



Nessa discussão sobre os aspectos da disciplina e as características do jogo, ressalta-se ainda a capacidade existente no jogo de, a qualquer momento, absorver inteiramente o jogador, fazendo com que o contraste entre jogo e seriedade fosse sempre fluido. “O jogo se torna seriedade e, a seriedade, jogo” (HUIZINGA, 2019. p. 10). Como observado nos diários de campo e nos trabalhos finais da disciplina, as aulas tinham um aspecto inebriante, envolvente, e os alunos se sentiram, ao final, como se a disciplina tivesse sido uma espécie de bálsamo para eles. Segundo o Dicionário Michaelis, bálsamo possui o significado de algo que cura, conforta; de algo com aroma agradável; mas também de uma infusão de plantas narcóticas, que se usa em fricções.

Como relatam os diários da quinta aula da disciplina, ocasião da leitura do diário de Tiago e das exposições e discussão dos alunos sobre os preconceitos e discriminações vividos, a sensação que a disciplina provocou foi de que eles haviam sido “inundados” pelos conteúdos estudados, uma vez que os temas trabalhados em sala não estiveram restritos aos textos, mas podiam ser observados e compreendidos em suas próprias vidas. Além do aspecto balsâmico curativo que as aulas possuíam, possibilitando certo conforto nos alunos por entenderem os motivos das segregações e opressões vividas nas escolas e na universidade, também geraram certo conforto por apontar possíveis saídas para isso, através da Antropologia e do pensamento crítico. Desse modo, se a disciplina “abria os olhos” dos alunos, evitava, com isso, que ficassem paralisados; e tal dar-se conta permitia aos discentes enxergar de forma mais apurada e crítica as realidades social, escolar e acadêmica, e construir, cada um à sua maneira, os rudimentos necessários para a crítica e superação dos preconceitos, discriminações e racismos.

Além disso, a fluidez entre ludicidade e seriedade, característica do jogo, caracterizou a disciplina desde o começo, uma vez que as brincadeiras e risos sempre contracenaram com momentos de reflexão, crítica e indignação. Em uma mesma ocasião, como a quinta aula, foi possível se espantar e se revoltar com os relatos de racismos e discriminações expostos pelos alunos, e rir e se divertir com a exposição de posições de ioga por mim e pela professora; assim como na primeira aula foi possível, ao mesmo tempo, rir, sentir medo, distrair-se e também compreender os conteúdos da aula.

Tais fatos poderiam ser compreendidos como a interseção de províncias finitas de significado no tecido da realidade cotidiana, na realidade suprema, como classifica Schutz (1962 *apud* BERGER, 2017); mas também como uma função significante, uma imaginação,

característica do jogo que, como uma das principais bases da civilização, encerra determinado sentido no próprio fazer, na própria atividade lúdica (HUIZINGA, 2019).

Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Tal como não há diferença formal entre o jogo e o culto, do mesmo modo o “lugar sagrado” não pode ser formalmente distinguido do terreno do jogo. A arena, a mesa de jogo, o círculo mágico, o templo, o palco, a tela, o campo de tênis, o tribunal etc. têm todos a forma e a função de terrenos de jogo, isto é, lugares proibidos, isolados, fechados, sagrados, em cujo interior se respeitam determinadas regras. Todos eles são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial (HUIZINGA, 2019, p. 12, grifos no original).

O estudo do riso na disciplina permite demonstrar que a sala de aula, esse espaço delimitado, isolado dentro da faculdade, poderia se tornar um terreno do jogo, do lúdico, da brincadeira, e do riso, colaborando com o ensino e a aprendizagem de modo específico, tornando a relação entre professor e alunos mais aberta, dialógica, deixando-os mais relaxados, interessados, envolvidos. Voltando aos diários de campo da última aula, a aluna Rebeca descreve a surpresa por uma disciplina que se iniciou envolta em preconceitos e angústias, ter finalizado com alegrias e emoções:

*Quem imaginava que a professora mais temida iria se tornar a mais acolhedora? A surpresa foi uma maneira simbólica de agradecer por tudo o que ela nos fez aprender tanto em termos de conteúdo, quanto em termos de valores humanos. E como exemplo destes posso citar o respeito, a empatia e a humildade. A habilidade da professora em unir teoria e prática, discurso e ação, muito me chamou atenção durante a disciplina. Ao nos agradecer pela surpresa, ela disse: "isso foi uma construção nossa, eu sozinha não teria feito nada". Isso confirmava, para mim, sua excelência. Eu olhava para a professora e pensava: um dia quero ser para os meus alunos aquilo que ela foi para mim. Então, nos alegamos e celebramos aquele momento da melhor forma (Rebeca, 21 anos – 3/10/2019 – Diário de campo – Aula 7).*

O que aconteceu na disciplina para a professora mais temida ter se tornado a mais acolhedora, como pergunta Rebeca? Como destaca a aluna, a forma como se deu o ensino e a aprendizagem dos conteúdos; a empatia, o respeito, a humildade praticados em sala; e a capacidade de unir ação e prática em sua didática explicam, em parte, tais feitos. Doutra parte, em minha concepção, como exposto, argumento que a didática da professora pôde compor com o riso, o humor, o jocoso, a brincadeira, o jogo, e o lúdico, e que essa composição foi fundamental para o bom caminhar da disciplina e os resultados em seus aprendizados.

A partir do presente estudo, argumento que os elementos da didática da professora, na experiência estudada, teriam composto com os elementos do riso e do humor até o ponto em que já não era mais possível distinguir o que pertenceria a um campo e ao outro: os espaços abertos nas aulas para a graça, o riso, e a alegria; a tarefa de ler, discutir, e escrever

sobre os conteúdos estudados; as piadas dos alunos, e o humor da professora; as atividades de escrita e leitura dos diários; os gestos de carinho, os sorrisos nas entregas de diários, os recados da professora na correção deles; a expressão, pelos alunos, de suas histórias, dores e angústias, e o compartilhar da docente de histórias de sua vida pessoal e profissional; os choros, os incômodos, as surpresas, e os afetos; todos se entrecruzaram, se fundiram, e desvelam um ensinar e aprender com certo humorismo, uma didática margeada – e atravessada – pelo riso, em que o humor se intromete, auxiliando o aprendizado, mas, ao mesmo tempo, também o questionando, relativizando o etnocentrismo existente em todo conhecimento que se pretenda absoluto, em todo preconceito que se pretenda verdade.

É preciso, sobretudo, zelar pelo tipo de socialidade que foi berço do humor e pelo solo no qual se frutificou: uma socialidade “popular”, marginal, bastarda, constituída fora da oficialidade, do controle e do envernizamento das relações sociais. Não se trata de “fabricar” piadas, trocadilhos, chistes, ou de produzir deliberadamente efeitos cômicos, mas sim de criar condições para que eles apareçam. Tais condições, repetimos, dizem respeito, fundamentalmente, ao resgate de uma linguagem lúdica, significando a existência de uma situação de interação ou interlocução em que a palavra circule livremente, em que haja ampla liberdade para o dizer e seja acolhida uma polissemia completamente aberta (JUSTO, 2006, p. 121, grifos no original).

O presente estudo revela que o riso e o humor na disciplina se prestaram a essa função de permitir que a palavra, as reflexões e os afetos circulassem livremente em sala de aula. Os risos partilhados em sala demonstraram para os alunos que aquele espaço, destinado ao ensino e à aprendizagem, abria-se também à ludicidade, à brincadeira –contrariando, assim, uma concepção moderna da educação e do trabalho que enxergam esses apartados da alegria, do riso e do humor (ARANTES, 2006; ALBERTI, 2011).

Esta intromissão de uma socialidade popular, como define Justo (2006), não ocorreu, contudo, fora da oficialidade, uma vez que o humor se manifestou dentro da universidade, da instituição da sala de aula. Isto demonstra, em meu entendimento, não só que o riso e o humor podem contracenar com o “sério”, com o “oficial”, como explica Alberti (2011), mas também que a instituição da escola, da sala de aula, e o fazer do professor não precisam abrir mão do riso para manter a disciplina, o controle e um rigor para com o ensino e a aprendizagem: pelo contrário, o presente estudo revelou que a brincadeira, o jogo e o riso podem compor com a didática, e fazer parte do ensinar e do aprender.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo esteve voltado a compreender a inserção do humor em sala de aula e as influências do riso nos processos de ensino e aprendizagem, por meio de algumas análises elaboradas a partir das observações de campo, dos diários de alunos e da professora, assim como das orientações da docente durante a pesquisa. Guiou o estudo a tese de que a comicidade em sala de aula desvela alguns elementos da cultura, como, por exemplo, ideologias, valores, preconceitos, discriminações e racismos.

No caso da docência e formação de professores, o estudo revelou que o riso e o humor podem servir como colaboradores da didática, e facilitadores do ensino e da aprendizagem, ao contribuírem com a relação entre alunos e professores, ao proporcionar intimidade entre ambos; e, também, ao colaborar com o estabelecimento de um vínculo entre o grupo de alunos, a professora e os monitores, relativizando as posições hierárquicas. No contexto específico da disciplina Antropologia da Educação, o riso e o humor revelaram-se como formas de estranhar a cultura e relativizar as diferenças, contribuindo com o exercício da “exotização” do familiar e da reflexividade.

Como argumentado no presente estudo, o riso pode se tornar uma forma de lidar com aquilo, ou aquele, socialmente considerado diferente, estranho, tratando as sensações, os afetos, sentimentos e as emoções que esse encontro produz de forma cômica, divertida. O encontro com o “outro”, com a alteridade, representa um estranhamento, que pode se tornar um incômodo, pois escapa ao etnocentrismo e faz questionar os pressupostos e preconceitos da cultura.

Uma forma de abordar tal estranhamento pode ser através do cômico, que, mesmo sinalizando para a diferença, não a exclui, nem a rechaça – como a discriminação e a violência o fazem. Há, decerto, no riso, um aspecto agressivo, malicioso, que pode fazer rir a partir de uma alteridade vista no “outro”, mas não para aniquilá-lo, humilhá-lo. Se o cômico faz notar as diferenças culturais, pois faz rir justamente a partir dessas, isso não significa que tais diferenças estão sendo refutadas, mas levadas em conta, e, mesmo discutidas, relativizadas. Ou seja, o riso em sala de aula confirmou seu caráter dúbio: ao mesmo tempo em que divertiu, colaborando com a socialização, e o fez com certa malícia, apontando para uma alteridade considerada como incongruência.

O que fazer com o “outro” em sala de aula? Como lidar com aquele ou aquilo classificado como diferente – e, no limite, insociável? Adotar uma postura politicamente correta por meio da tolerância à diferença, não significa um acolhimento à diferença ou uma relativização do etnocentrismo. Um exemplo é o que ocorreu no primeiro dia de aula, com a interpretação do palhaço.

Alguns alunos, mesmo percebendo a estranheza da cena e se sentindo incomodados, tentaram seguir a aula “normalmente”, desviando a atenção do meu comportamento, como se não acontecesse, em sala de aula, um fato (um aluno) extraordinário. Isso não significou nem a “inclusão” do diferente em sala nem uma relativização da cultura e diferença, mas, sim, uma naturalização do etnocentrismo e do preconceito, ao passo que a fórmula era mais ou menos a seguinte: não dar atenção ao palhaço; “fingir” que não estava acontecendo um fato extraordinário em sala, para, com isso, o fato (aluno) diferente não parecesse tão diferente quanto realmente foi.

Essa postura de alguns alunos de “naturalizar” a diferença não fez com que a estranheza pela atuação de palhaço deixasse de existir em sala, nem que os atos cênicos deixassem de atrapalhar as explicações. Mais do que isso, tal “naturalização” não provocou uma relativização dos preconceitos, um estranhamento dos etnocentrismos e um exercício de exotização da cultura – conceitos trabalhados na disciplina –, mas sim reforçou determinadas posturas cristalizadas, amparadas nos preconceitos de cada um.

O riso em sala, sobretudo naquela primeira aula, foi uma forma dos alunos e da professora sublinharem a diferença que existia no contexto, não a naturalizando, mas também não a rechaçando, apenas excluindo-a. Ao rir do palhaço, alunos e professora atestavam, em sala, a existência de uma outridade, uma incongruência entre o contexto – e o que se espera de alunos em sala de aula – e o comportamento do aluno palhaço. E esses risos, que significaram o reconhecimento da alteridade em sala, puderam ser aproveitados no contexto da disciplina, servindo de objetos de análise e disparando reflexões sobre cultura, etnocentrismo, diferença e preconceito – como se discutiu no capítulo um.

O riso funcionou em sala da mesma forma como opera na sociedade (BERGSON, 2018; ALBERTI, 2011; BERGER, 2017): jogando luz sobre as diferenças. Porém, por se tratar de uma sala de aula, de uma escola, de uma formação, não foi usado para menosprezar o “outro” (como ocorre no escárnio), mas, sim, enquanto modo de revelar a cultura e compreender a alteridade, relativizando os etnocentrismos.

Além de tais efeitos, o riso e o humor serviram, naquele contexto, como formas de produzir intimidade entre professor e alunos, colaborando com a didática ao relativizar as posições hierárquicas. Ao rir em sala de aula com os alunos, a professora questionava esse lugar que a cultura atribui ao professor, de autoritarismo, uma figura impávida e fria, e também questionava o lugar dos alunos, de “receptores” do conhecimento, sujeitos racializados que devem ser tolerados segundo um populismo docente (BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2014).

Alunos e professora se permitiram rir durante a disciplina, assim como se permitiram pensar, refletir, questionar; discutir, discordar; escrever, falar em público, autoavaliar-se; contar histórias de vida (muitas vezes dolorosas, mas também cômicas), confidenciar assuntos, etc. O presente estudo revelou que o riso e o humor, incorporados na didática da docente, contribuíram para o desenvolvimento da afetividade (LE BRETON, 2019), que, como define o autor, é formada socialmente e representa a cultura do grupo em sala de aula.

Como define Beserra (2016), a didática praticada tinha, entre seus pilares, uma afetividade, uma relação de confiança, entre alunos e professora e a incorporação da comicidade nas aulas fortaleceu tais objetivos, uma vez que o cômico, como elemento da cultura, aponta para uma socialização demarcada pela derrisão, pela alegria e pelo prazer de estar em comunhão (JUSTO, 2006).

Aqui, o terceiro efeito do riso e do humor em sala: provocar a sociabilidade. Como definiu Berger (2017), o riso possui um aspecto gregário, sendo, como aponta Alberti (2011), um fenômeno eminentemente social, pois é impossível rir sozinho – a autora explica que, mesmo na situação em que um indivíduo “ri sozinho”, quando, por exemplo, só ele viu alguma cena engraçada, ou mesmo quando se lembra de uma piada, ainda assim se trata de um fenômeno social, pois se remete a um “outro”. Desse modo, onde há riso, há relação, há um “outro” – factual ou imaginário.

Uma risada relaciona-se, reiteradamente, a um grupo, e, como explica Bergson (2018), o riso, para ser risível, tem de estar inserido em um grupo, em uma cultura. O autor utiliza alguns exemplos clássicos: um riso em grupo só é risível se todos ali tiverem vivido a experiência juntos, ou forem capazes de imaginá-la, projetando-se na situação. Em outro exemplo dado pelo autor, uma piada só é risível se utilizar referências culturais próximas à do público ao qual se dirige. O humor judeu, por exemplo, não é tão cômico para nós, sul-americanos; e vice-versa. Ou seja, o humor implica grupo, cultura, sociedade.

E não apenas no sentido de que o riso, no contexto estudado, pôde ser utilizado como forma de reconhecer e estranhar a cultura – como foi exposto –, mas também no poder do riso em compartilhar cultura, em provocar sociabilidade. Em sala de aula, esse efeito revelou-se fundamental, pois colaborou para que alunos e professora se sentissem mais confortáveis em sala de aula, possibilitando expor seus argumentos, suas dúvidas e discordâncias com um pouco mais de distração e alegria.

O riso e o humor, em suas capacidade de atenuar tensões, preocupações, certezas muito rígidas, ou preconceitos, revelou-se, em sala de aula, como um aliado à didática docente, uma vez que permitiu aos alunos “relaxar” um pouco mais em sala, esse ambiente que, culturalmente, é considerado hostil pelos discentes, uma vez que “a escola não é lugar de brincadeira”. Não se trata daquele riso bajulador, que serve para tornar as aulas mais “palatáveis”, como explica Larrosa (2006): não é o riso que adorna o professor, que o torna engraçado para os alunos, mas sim um riso e humor construído *com* os alunos. Humor esse que pode, inclusive, questionar posturas em sala de aula, satirizar atitudes do professor e alunos ou aspectos da matéria, ou ironizar características da instituição sala de aula/escola – como revelaram os risos praticados na disciplina, como foi exemplo o chiste de Antônia, abordado no capítulo três.

Tendo isso em vista, entende-se que o presente estudo pôde contribuir para o campo educacional e ao fazer docente, em alguns sentidos, quais sejam: primeiro, de demonstrar alguns efeitos na docência, quando o professor assume não uma postura austera, autoritária, mas sim uma atitude um pouco mais brincalhona, lúdica, jocosa. Dialogando com o questionamento lançado por Larrosa (2016), do que aconteceria se um professor vestisse, ao invés da toga de mestre, o chapéu de guizos do bobo, o estudo revelou que uma professora que se permitiu “palhaçar” em sala e brincar com os alunos não foi sinônimo de balbúrdia generalizada, desordem sem disciplina, prejudicando, assim, o ensino e a aprendizagem. Ao contrário, o fato de a docente rir e brincar com a turma, permitiu que os alunos também o fizessem, e, assim, se sentissem mais à vontade e confiantes nas aulas.

Como se pretendeu demonstrar com o presente estudo, o riso, o humor, a palhaçaria e a brincadeira em sala não foram opostas ao rigor com o ensino e a aprendizagem, à disciplina, ao respeito mútuo entre alunos e professor, mas tornaram-se contribuintes de uma intimidade e um compromisso entre docente e discentes.

Outra discussão importante, que o estudo acrescenta ao campo pedagógico, relaciona-se ao lugar e significado do riso em sala e na escola. Ao longo desta dissertação, argumenta-se como o riso não pode ser considerado de todo bom nem de todo mal, e que sua emergência em sala de aula não deveria ser apoiada, celebrada, muito menos combatida, proibida – mas, sim, considerada pelo que é, um traço da cultura.

Se, por um lado, não se trata de banir os risos da sala e de interditar as piadas na escola, amparado num discurso politicamente correto de tolerância à diferença; por outro, não se trata também de louvar os risos, postulando-os como qualidades do professor que substituiu a dedicação e o rigor com o ensino e a aprendizagem, colaborando com uma postura docente populista.

Esta postura concebe o riso e o humor como simplórios recursos metodológicos e retira seu potencial de crítica, reforçando um populismo docente existente na educação (BESERRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2014), que enxerga um professor que “se dá bem” com os alunos como sinônimo de compromisso, e que fazer os discentes rirem em sala seria o bastante para ensiná-los, contrariando, portanto, todo o intuito do projeto liberal da escola de compartilhamento da cultura na intenção de garantir uma mobilidade social e cultural.

Sobre o primeiro sentido exposto (o de não banir o riso da escola), não se trata de desvalorizar as conquistas democráticas, o respeito à diversidade e os movimentos políticos de contestação às discriminações e aos racismos. Evidentemente, com esse posicionamento, não estou reproduzindo um discurso reacionário saudosista do tempo em que “se podia tudo”; um discurso que conclama que a nossa época é muito “chata” e que toda a defesa de um mínimo de respeito à alteridade é “mimimi”.

É claro que as piadas e “brincadeiras” preconceituosas, racistas, misóginas, homofóbicas e transfóbicas devem ser repudiadas na cultura e na escola, mas não se trata de proibi-las com um discurso politicamente correto, uma vez que não é a sua interdição, nos espaços educativos, que fará com que, automaticamente, os preconceitos, o racismo, a misoginia e a homofobia sumam da cultura e da sociedade.

Como argumentado ao longo do texto, o racismo, mesmo que manifestado por indivíduos, é criado, atualizado e reproduzido nas instituições e na ordem social (BESERRA; LAVERGNE, 2018), e uma transformação dessa realidade segregadora e discriminatória teria de passar antes pelas instituições que o mantêm, do que pelos indivíduos que o reproduzem. Assim, na escola, com o repúdio às piadas de cunho racista, é conveniente, por exemplo,



ensinar aos indivíduos que fazem e riem de tais piadas sobre preconceitos e racismos vinculados a tais atos, muitas vezes considerados, por quem os pratica, inocentes, afinal é “só uma piada”.

Além disso, é preciso, ainda, refletir, questionar, problematizar e superar os pressupostos racistas e classistas que sustentam a ordem social e as instituições, como a própria escola; pressupostos esses, sim, criadores e mantenedores do racismo e da discriminação como estratégia capitalista da maximização dos lucros e minimizações dos gastos e das críticas ao sistema (BESERRA; LAVERGNE, 2018), e que tornam possível, por exemplo, rir da opressão do negro, da violência contra a mulher, do extermínio da população LGBTQIA+.

A partir do estudo realizado, foi possível compreendo que uma das formas de se fazer tal crítica é através do riso que, por representar a cultura, manifesta símbolos sociais, valores morais, preconceito, etc. Daí que as piadas e o riso deveriam ser incentivados na escola como excelentes oportunidades não apenas para intimidar e culpabilizar o indivíduo “preconceituoso”, mas também, e sobretudo, para discutir os preconceitos vinculados por uma piada ou um riso racista, questionando a nossa cultura, que faz com que um ato de a opressão, de violência, soem como “engraçado”.

Mais uma vez, evidentemente, não se trata aqui de apoiar ou autorizar o *bullying*, mas de uma escolha: não somente punir o indivíduo que o pratica (este que, por sua vez, pode também ter sido uma vítima de segregação e violência) – o que não conduziria a uma real transformação do racismo na instituição, sendo mais uma mea culpa da escola do que factualmente um movimento de transformação da realidade racista da educação – mas também, e principalmente, aproveitar uma manifestação racista ou preconceituosa na escola, expressa por uma piada ou por um riso, para questionar não somente o sujeito que vincula o chiste, mas também aqueles que riem, indagando-lhes os motivos de tais reações, e questionando, assim, a cultura que concebe este assunto como risível; a sociedade, que autoriza rir da opressão e da violência; as instituições e a própria escola, que operam e naturalizam a segregação, a discriminação e o racismo.

O estudo permitiu, portanto, enxergar uma escola brincante, humorística, jocosa, que ri de si mesma. Não apenas um riso que “facilite” as aulas, relativize as hierarquias e contribua para a pluralidade de posições subjetivas. Também uma escola que ria de si mesma no que tem de racista, preconceituosa, segregadora; uma escola que brinque com os próprios pressupostos

que a mantém nesse lugar de ser uma instituição que funciona em benefício da segregação e exclusão social; uma escola que questione, com o humor, seu papel social na manutenção e naturalização das desigualdades sociais e da lógica racista.

Ao rir desses aspectos, intrínsecos à educação brasileira, os profissionais que fazem a instituição poderiam se dar conta de tais características, estranhar tais práticas naturalizadas, e talvez, com isso, iniciar um processo de contestação e transformação do lugar da escola na cultura e sociedade brasileiras.

Portanto, foram vários os efeitos do riso em sala: revelar a cultura e o etnocentrismo dos alunos, possibilitando-lhes reconhecer e questionar preconceitos; contribuir para firmar o vínculo entre professor e alunos, possibilitando uma relação de intimidade e confiança entre eles; relativizar posições hierárquicas em sala, colaborando para um clima mais amistoso e alegre; fortalecer a socialização do grupo, fazendo com que os alunos se sentissem mais integrados à turma; e dirimir tensões que pudessem surgir no contexto entre alunos e professora. Além desses efeitos, mais particulares à sala de aula, o riso e o humor desvelaram possibilidades educacionais no tocante ao racismo estruturante da cultura e da escola, em que a troça, a ironia e a sátira, por exemplo, poderiam ser usadas, no contexto pedagógico, para questionar pressupostos racistas contidos na formação de professores e que se perpetuam nas estruturas escolares, na busca por uma educação mais crítica e consciente dos racismos e das discriminações que naturaliza e reproduz.

## REFERÊNCIAS

- AGIER, M. **Encontros etnográficos**: interação, contexto, comparação. Tradução: Bruno César Cavalcanti, Maria Stela Torres B. Lameiras, Yann Hamonic. São Paulo: Editos Unesp; Alagoas: Edufal, 2015.
- ALBERTI, V. **O riso e o risível**: na história do pensamento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.
- ARANTES, V. A. (org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARRETO, Lima. **Sátiras e outras subversões**. São Paulo: Editora Penguin: Companhia das Letras, 2016.
- BESERRA, B. A construção do olhar antropológico na formação docente. **Coleção Textos FCC**, São Paulo, v. 50, p. 93-121, 2016.
- BESERRA, B.; LAVERGNE, R. F. **Racismo e educação no Brasil**. Recife: Editora da UFPE, 2018. v. 1.
- BESERRA, B.; OLIVEIRA, L. K.; SANTOS, C. Entre o populismo docente e o dom da fala discente: problemas do ensino básico que sobrevivem à formação superior em pedagogia. **Revista Dialectus**, Fortaleza, n. 5, p. 150-165, ago./dez. 2014.
- BESERRA, B. L. R.; LAVERGNE, R. Etnografando a sala de aula: contribuições da antropologia à formação de professores. **Revista Antropológicas**, Recife, v. 20, p. 72-101, 2016.
- BERGSON, H. **O riso**: ensaio sobre o significado do cômico. Tradução e notas de Maria Adriana Camargo Campello. São Paulo: Edipro, 2018.
- BERGER, P. **O riso redentor**: a dimensão cômica da experiência humana. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOLOGNESI, M. F. **Palhaços**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- CARATINI, S. **Lo que no dice la antropologia**. Madrid: Ediciones del oriente y del mediterráneo, 2013.
- CASTRO, A. V. **O elogio da bobagem**: palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Editora Famílias Bastos, 2005.
- CLASTRES, P. **A sociedade contra o estado**: investigações de antropologia política. Tradução de Bernardo Frey. Porto: Afrontamento, 1979.

- CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- DAUSTER, Tânia (ed.). **Antropologia e educação**: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. 2001. Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-178.
- FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. *In*: SOUZA, J.; GRILLO, A. *et al.* **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 281-304.
- FREUD, S. **Obras completas**: o chiste e suas relações com o inconsciente (1905). Tradução de Fernando Costa Mattos e Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- FREUD, S. O humor (1927). *In*: FREUD, S. **Obras completas**: inibição sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos. (1926-1929). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 322-330.
- GUSMÃO, Neusa M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.
- JUSTO, J. S. Humor, educação e pós-modernidade. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- OLIVEIRA, A. Antropologia e antropólogos, educação e educadores: o lugar do ensino de antropologia na formação docente. **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 120-132, 2012.
- PAULINO, N. Criança de 4 anos morre após cair em fossa de creche. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 24 maio 2018. Metro. Disponível em: Criança de 4 anos morre após cair em fossa de creche - Metro - Diário do Nordeste (verdesmares.com.br). Acesso em: 15 junho 2021.
- SALES, Y. N.; BESERRA, B. Pesquisa etnográfica e o ensino da antropologia da educação: diários de campo e as surpresas da reflexividade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, p. 1-15, 2019.
- SILVA JÚNIOR, S. R. D. **A dádiva do outsider**: a didática antropológica aplicada à formação de professores. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.