

A POTÊNCIA CRÍTICO-CRIATIVA DO HUMOR E DO RISO NA EDUCAÇÃO

LA POTENCIA CRÍTICO-CREATIVA DEL HUMOR Y DE LA RISA EN LA EDUCACIÓN

THE CRITICAL-CREATIVE POWER OF HUMOR AND LAUGHTER IN EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i2.26601>

Guilherme Torres Corrêa¹

Resumo: O objetivo deste artigo é compreender o humor e o riso como uma dimensão possível, quiçá necessária, do processo educativo, sobretudo por sua potência crítico-criativa. Acreditamos que essa potência reside não só em sua qualidade de tornar o processo educativo mais leve e agradável, mas especialmente em sua capacidade de fazer vacilar o estabelecido (a sociedade capitalista), o sedimentado (a cultura burguesa), criando, assim, aberturas, deslocamentos e rupturas no seio do real, da ordem social e pedagógica vigente.

Palavras-chave: humor; riso; educação; materialismo histórico.

Resumen: El objetivo de este artículo es comprender el humor y la risa como una dimensión posible, quizá necesaria, del proceso educativo, sobre todo por su potencia crítico-creativa. Creemos que esa potencia reside no sólo en su calidad de hacer el proceso educativo más leve y agradable, pero especialmente en su capacidad de hacer vacilar lo establecido (la sociedad capitalista), el sedimentado (la cultura burguesa), creando así aberturas, desplazamientos y rupturas en el seno del real, en la orden social y pedagógica vigente.

Palabras clave: humor; risa; educación; materialismo histórico.

Abstract: The purpose of this article is to understand humor and laughter as a possible, and perhaps necessary, dimension of the educational process, especially for its critical-creative power. We believe that the critical-creative power of humor lies not only in its quality of making the educational process lighter and more enjoyable, but especially in its ability to waver in the established (capitalist society), the settled (bourgeois culture), thus creating openings, displacements and ruptures within the real, within the current social and pedagogical order

Keywords: humor; laughter; education; historical materialism.

Introdução

*Cada vez sinto mais dificuldade em aceitar o mundo como ele é. E tenho a vaga impressão de que a recíproca é verdadeira.
(Millôr Fernandes)*

Inspirado na ideia de Vladimir Jankélévitch, para quem a seriedade de alguém reside mais ou menos entre o desespero e a futilidade, Comte-Sponville (2009) sustenta que o humor, por sua vez, é tanto um quanto a outra: desespero e futilidade. Diferentemente da ironia – riso sarcástico e destruidor, riso que goza da cara alheia, riso do combate, arma às vezes necessária, mas que não pode trazer paz a ninguém –, o humor carrega consigo um misto de humildade, lucidez e leveza. Como bem afirma o autor: “O excesso de seriedade, mesmo na virtude, tem algo de suspeito e de inquietante: deve haver alguma ilusão ou algum fanatismo nisso” (p. 229). O humor é reflexivo, no sentido de que ri de si mesmo, não se leva a sério, não tem a pretensão de permanecer, de se erigir em sistema, mas de abolir-se; por isso, o humor que se

perpetua trai a si próprio. E mais: “O riso não nasce nem do sentido nem do disparate: ele nasce da passagem de um a outro”; em outras palavras: “Há humor quando o sentido vacila, quando se mostra em via de se abolir, no gesto evanescente (mas como que suspenso no ar, como que captado no voo pelo riso) de sua apresentação-desaparecimento” (p. 236). O sentido daquilo que é engraçado – este só existe porque significa algo – é um sentido que não é nem possível, nem plausível, se esvai assim que se apresenta. Destarte, para Comte-Sponville, o humor é algo como uma vacilação de sentido, haja vista sentido em excesso ser muitas vezes ironia, e sentido escasso, absurdo. Diante disso:

Riremos tanto melhor, ou o humor será tanto mais profundo, quando o sentido alcançar zonas mais importantes de nossa vida, ou acarretar com ele, ou fizer vacilar, trechos mais vastos de nossas significações, de nossas crenças, de nossos valores, de nossas ilusões, digamos, de nossa seriedade (COMTE-SPONVILLE 2009, p. 237).

Ora, é nessa direção que nos parece interessante compreender o humor e o riso como uma dimensão possível, e talvez necessária, do processo educativo, sobretudo por sua potência crítico-criativa, por sua potência de fazer vacilar o estabelecido, o sedimentado, e criar, assim, possibilidades outras no seio do real. Ademais, trata-se, aqui, não apenas de compreender, e defender, a potência crítico-criativa do humor e do riso na educação, mas de fazê-lo em especial nas trilhas do materialismo histórico, assumindo tanto a relevância deste objeto de investigação, quanto a necessidade do campo marxista não menosprezar determinadas questões de pesquisa, que ao fim e ao cabo terminam açambarcadas por perspectivas teóricas pouco críticas, para sermos generosos. Assim, na medida em que a perspectiva que nos move é materialista histórica, cabe salientar que nossa discussão a respeito do humor/riso desenvolve-se com esse referencial de base, ou seja, não nos limitamos a ele, embora busquemos incorporar as demais reflexões dentro de seu escopo.

Com isso em mente, lembremos que em sua IV tese sobre o conceito de história, Walter Benjamin destaca a relevância das forças espirituais e morais para a motivação da classe dominada em sua luta material – a mais fundamental – contra a classe dominante; entre tais forças, o humor. E aquilo que mobiliza essa consideração do filósofo alemão, de alguma forma diz respeito ao que defendemos neste artigo:

A luta de classes, que um historiador escolado em Marx tem sempre diante dos olhos, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não há coisas finas e espirituais. Apesar disso, estas últimas estão presentes na luta de classes de outra maneira que a da representação de uma presa que toca ao vencedor. Elas estão vivas nessa luta como confiança, como coragem, como **humor**, como astúcia, como tenacidade, e elas retroagem ao fundo longínquo do tempo. Elas porão incessantemente em questão cada vitória que couber aos dominantes. Como flores que voltam suas corolas para o sol, assim o que foi aspira, por um secreto heliotropismo, a voltar-se para o sol que está a se levantar no céu da história. Essa mudança, a mais imperceptível de todas, o materialista histórico tem que saber discernir. (BENJAMIN, 2005, p. 58, grifo nosso)

A luta de classes e a educação são processos sérios demais para se disputar sem a vivacidade espiritual provocada pelo humor e o riso, especialmente quando se trata de por em xeque as vitórias (provisórias) dos dominantes. No entanto, nosso esforço não será no sentido de uma reflexão sobre a luta de classes, esta permanecerá como pano de fundo de nossa discussão principal, que se dá na esfera da educação. E ao assumirmos que essa discussão se realiza no âmbito pedagógico, é de bom grado dizer que

adotamos uma compreensão específica do fenômeno educativo. Compreender o humor/riso nesse contexto, portanto, nos coloca a exigência de tecer algumas sucintas considerações sobre a especificidade deste fenômeno.

Educação e práxis

Saviani (2000) nos lembra que o ser humano necessita produzir sua existência de forma contínua, e o faz por meio do trabalho. Nesse processo, que é ativo e intencional, o ser humano transforma não só a natureza, mas a si próprio, com os outros seres humanos, criando, assim, um mundo humano, o mundo da cultura. Desta feita, o fenômeno educativo tem sua vinculação última com o processo de trabalho, é uma exigência do e para o trabalho, além de ser ele próprio um processo de trabalho – bastante diferenciado, especializado e alienado, no caso da sociedade capitalista. Ao produzir sua existência material, o ser humano também desenvolve, conscientemente, uma produção não-material (que em última instância possui força material), por exemplo, ideias, valores, habilidades, hábitos; a educação, comenta Saviani, encontra-se na esfera desta produção não-material, mais especificamente na modalidade em que o produto não se separa do ato de produção (a aula, por exemplo), diferentemente da produção objetivada, como um livro didático. A humanidade do ser humano, por conseguinte, não é algo dado, inato, mas produzida historicamente pelos próprios seres humanos por diferentes mediações.

A educação é uma dessas mediações, cujo desenvolvimento se deu de formas diversas ao longo dos tempos, dependendo diretamente do modo de produção dominante em cada época (cf. Saviani, 2000, p. 109-112). Com o advento da sociedade burguesa capitalista – quando o processo produtivo se desloca do campo para a cidade –, o conhecimento sistemático sobre a natureza e as relações sociais, transformado em potência material, passa a ser aplicado no desenvolvimento da indústria, das forças produtivas; e tendo em vista as condições de vida nesse espaço, este tipo de conhecimento começa a se generalizar, de tal modo que a educação escolar, antes secundária em relação à educação pelo trabalho, inicia o seu processo de universalização, o qual se prolongará pelos séculos seguintes.

Deste modo, na medida em que a educação escolar é um fato, a forma dominante de educação, podemos dizer que o trabalho educativo configura-se como;

{...}o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2000, p. 17)

Nosso artigo, de certa maneira, é uma defesa de que, na ausência do humor e do riso, essa produção de humanidade, por meio da educação, encontrará mais pedras em seu caminho rumo ao para-si do gênero humano, para nos valermos de termos lukácsianos.

O trabalho educativo realizado em instituições escolares, neste sentido, é um trabalho que intenta a socialização do saber sistematizado, do conhecimento elaborado. A existência de tais instituições se justifica exatamente pela necessidade de socialização deste tipo de conhecimento, pela necessidade de

permitir, por parte principalmente da classe dominada, a apreensão dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber sistematizado. E socializar o saber elaborado, metódico, científico, é fundamental (e crucial) porque, como mostra Saviani, na sociedade burguesa capitalista a tendência prevalecente é a classe dominante se apropriar de forma exclusiva deste tipo de saber. Socializar o saber sistematizado é reverter a forma e o tipo de acesso que a classe dominante oferece e permite às classes dominadas, ou seja, o acesso fragmentado e acrítico a um saber parcelado que impossibilita uma apreensão da realidade natural e social em sua totalidade significativa, isto é, no seu movimento dinâmico, complexo e contraditório.

Ora, por isso é essencial que as instituições escolares públicas (da escola à universidade) sejam valorizadas, tanto no sentido de se almejar a melhor qualidade possível no ensino, quanto no de alcançar a universalização do acesso, o que, obviamente, exige condições materiais e objetivas de trabalho e estudo que propiciem a efetivação de tal objetivo. Saviani ressalta o fato de nos referirmos a uma sociedade de classes com interesses antagônicos, na qual uma das contradições se expressa, e se realiza, justamente no campo educacional, calhando ou na desvalorização da escola pública pela ideologia dominante burguesa ou no discurso seletivo meritocrata de acesso às universidades públicas: propiciar uma formação cultural ampla e profunda à classe dominada significaria socializar o saber elaborado – cuja posse atualmente encontra-se em boa parte nas mãos, ou mentes, da classe dominante. Esta situação não garantiria por si só o estopim de um processo realmente transformador das estruturas sociais, mas alçaria a classe trabalhadora (e aqueles que, embora de origem social diferente, lutam pela mesma causa) a um nível de formação para além daquele minimamente necessário para a sua inserção no processo produtivo e manutenção da reprodução da ordem vigente, sobretudo por meio da geração do mais-valor demandado pelo capital.

Não por outro motivo, a mudança radical da organização societária capitalista exige um processo cumulativo de domínio consciente das condições e contradições que a formam, isso sem falar na conjugação de ações transformadoras da realidade concreta, de sorte que o trabalho educativo tem papel fundamental na produção dessas novas formas de consciência. No entanto, o processo educativo que tem como horizonte a formação de sujeitos críticos (e criativos) submete-se a toda gama de impeditivos e descrenças, pois a educação, tal como prova a história das instituições e práticas educativas, tem estado muito mais a serviço do processo de internalização da ideologia burguesa e seus modos de subordinação do que qualquer outra coisa ligada à ideia de transformação social (Mészáros, 2005). Apesar disso, não assumimos uma posição fatalista diante dos fatos – pois, do contrário, não seríamos materialistas históricos, e dialéticos: a capacidade de alienação do capitalismo não é total e as contradições da práxis social global nos abrem possibilidades concretas de ação (Saviani, 1999; 2000; Mészáros, 2005).

No entanto, por mais que o rigor, a disciplina e a seriedade sejam necessários para uma formação que busque atuar nas possibilidades concretas abertas pelas contradições sociais, a práxis pedagógica não será crítica, revolucionária e muito menos humanizadora, se o rigor, a disciplina e a seriedade reinarem sobre o processo educativo. Neste caso, estariam dadas as condições para uma práxis pedagógica reiterativa e burocratizada. É contra a reiteração, e também contra a sisudez (burocratização?), que defendemos o humor e o riso em sua potência crítico-criativa no âmbito pedagógico, enquanto

dimensão constitutiva de um ensino que intente se realizar como práxis criadora e reflexiva (Vázquez, 2011).

Humor e riso no processo educativo

É possível dizer que o humor como objeto de estudo, segundo Gordon (2014), produziu centralmente três correntes teóricas¹²: uma delas julga que “as pessoas riem quando descobrem que são superiores a outras em algum aspecto importante ou a como eram no passado”; outra corrente sugere que “o riso funciona para liberar energia tensional que não é mais necessária, não importa se energia emocional, sexual ou cognitiva”; por sua vez, existe a corrente para quem “o riso surge quando uma expectativa que temos desaparece no nada ou quando notamos uma incongruência entre um conceito de algo e o modo como o percebemos” (p. 2)³.

Quando falamos de *humor*, outras noções de algum modo também se colocam, como *riso* e *diversão* (ou *entretenimento*). Diante disso, Gordon entende necessária a distinção entre tais noções, pois, embora se relacionem, não significam o mesmo. Para o autor, o riso – tal qual veremos adiante com Vlieghe (2014) – diz mais respeito a uma atividade física corporal, que não só é causada por, como igualmente expressa os “sentimentos de uma mudança psicológica agradável” (autores tão diferentes como Schopenhauer, Freud e Darwin, dão grande importância a esse aspecto). A diversão, por sua vez, é como um desvio – estimulado por qualquer coisa insignificante, divertida, ridícula – da atenção anteriormente dedicada a algo sério. Já o humor, Gordon assume-o num sentido mais amplo de significar “uma variedade de atividades que perpassa desde comentários autodepreciativos e irônicos a atos absurdos e hilários” e que se “manifesta de formas variadas incluindo piadas, trocadilhos, expressões faciais engraçadas, imitação de outros, comentários espontâneos divertidos, e assim por diante” (Gordon, 2014, p. 4). O autor enfatiza que entende o *humor* como um termo mais restrito que *riso* e *diversão*, na medida em que não necessariamente, embora frequentemente, rimos ou nos divertimos devido a algo engraçado. Ademais, Gordon destaca o fato de o humor ser uma experiência social, coletiva. E aqui podemos fazer a ponte com o que mais nos interessa.

Conforme tangenciamos há pouco, o humor tem sua relevância pedagógica devido ao potencial de desestabilizar a seriedade com que a educação historicamente se constituiu; como bem afirma Gordon, e Larrosa (2010), durante muito tempo (e por que não até hoje) o processo educativo de sucesso e de boa qualidade – e a própria pedagogia como ciência, frequentemente normativa – foi associado com o rigor e a disciplina, bem como com uma atitude racional, além de se fazer busca da virtude, diferentemente do humor e do riso, normalmente associados a atividades frívolas, descompromissadas⁴. Larrosa justifica a defesa do riso⁵ porque tem a convicção de que no campo pedagógico – seja na pedagogia na qualidade de discurso sobre a educação, seja nas instituições educacionais – pouco se ri: o riso estaria proibido ou bastante ignorado neste meio. Essa situação teria suas origens, Larrosa sugere, no discurso ao mesmo tempo deveras moralizante e otimista da pedagogia, perspectiva que tende a ser incompatível com certa tristeza e certo desprendimento associado ao riso. Ao buscar estabelecer relações entre o humor e o riso

com sua área de atuação, a filosofia da educação, Gordon (2014) argumenta o seguinte, que imaginamos aplicar-se a todos os campos acadêmicos:

Primeiramente, o humor tem o potencial de fornecer um clima leve e divertido que pode equilibrar o tom mais sério de grande parte do trabalho acadêmico realizado pelos filósofos da educação. Em outras palavras, o humor oferece uma espécie de alívio cômico para a pesquisa rigorosa, analítica desenvolvida por filósofos e teóricos da educação. Este espírito leve e divertido é fundamental dada a ênfase atual nos testes padronizados e na *accountability* no meio educacional, que, entre outras coisas, resultou na desvalorização e marginalização da filosofia e das ciências humanas em geral. Em uma época aparentemente obcecada com a elevação dos resultados de testes e com a mensuração do sucesso, qualquer discurso que não pode ser avaliado de forma precisa é considerado suspeito ou irrelevante, (GORDON, 2014, p. 9).

Desta feita, o humor pode se colocar como um modo criativo dos “desvalorizados” responderem a esse quadro alienador. Ademais, posto que o processo educativo tende a lidar com a verdade, com conceitos científicos, teorias, os quais frequentemente se apresentam como discursos mais rigorosos e sérios, o humor pode torná-los menos ameaçadores, sobretudo diante de uma audiência mais sensível. Ou segundo Peters, em conversa com Griffiths (2014, p. 133): “[O] humor pode ser a autocrítica permanente de uma disciplina que se leva muito a sério e raramente percebe seu excessivo amor-próprio ou pretensão e dignidade exageradas”.

Sem tratar da questão educacional propriamente dita, mas tecendo reflexões com um horizonte afim, Neves (1979) assume o humor (ou *comicidade*, nos seus termos) como uma forma relevante de crítica da opressão, e atua, em especial, contra o que chama de “ideologia da seriedade”, aquela ideologia que “impõe uma antinomia absoluta entre seriedade e comicidade”, que “qualifica positivamente a primeira e, subsequentemente, identifica seriedade e saber”. Nesse caso, há confusão entre “arrogância e sisudez com seriedade e responsabilidade para melhor recalcar o poder corrosivo e libertador que a comicidade pode carregar” (p. 49). Além disso, Neves ressalta um aspecto por vezes negligenciado nessa discussão: não se trata de supor a seriedade como vilã ou estabelecer uma crítica moralista entre riso e sisudez, mas mostrar, sobretudo, a que ponto o humor é potencialmente questionador tanto do pensamento “razoável”, quanto do pensamento “crítico”, com a diferença de que o pensamento dito crítico tem a possibilidade de resistir e absorver a própria “observação cômica”, situação insuportável para o pensamento dito razoável, imerso em sua fixidez e constância absolutas.

Em outra abordagem teórica, mas também situando a questão no âmbito da seriedade, Alberti (1999) comenta de que modo Schopenhauer entendia o riso e o risível como o contrário do sério. O sério, para este filósofo alemão, seria, em última instância, a aparência de uma congruência inexistente entre o pensado e a realidade, o pensamento sério seria aquele consciente da total concordância e congruência do conceito com o concreto, ou, nas palavras do próprio Schopenhauer: “O sério está convencido de que pensa as coisas como elas são e de que elas são como ele as pensa” (*apud* Alberti, 1999, p. 176). A passagem do sério ao riso – operada na percepção do engano – é tanto mais rápida quanto maior for a certeza da suposta correspondência entre o pensado e o real. Retomando alguns autores com quem dialogou em seu estudo, entre eles Schopenhauer, Alberti (1999, p. 200) fala da relação incontornável para nós, atualmente, do riso justamente com o não sério, já que esta dimensão se mostra “fundamental para

que continuemos a pensar o mundo, e por isso a questão do riso também se torna fundamental, pois permite atingir aquilo que o sério não permite, sendo regeneradora, produtora, indispensável”. Enfim, é neste sentido, de um combate ao sério ou à seriedade como fixidez e constância, como certeza absoluta da correspondência entre o pensado e a realidade, como vida hipostasiada, que advogamos a potência crítico-criativa do riso e do humor na educação.

Dando continuidade às nossas reflexões, uma das características do humor que dialoga com a perspectiva aqui assumida é que ele, contrariamente ao discurso acadêmico tradicional, aceita a contradição e se vale dela; a contradição, ou a ambiguidade, não é um problema a ser evitado, mas elemento constitutivo do discurso do humor. Segundo Gordon (2014), isto nos inclina a tensionar aquilo que tendemos a naturalizar e a ampliar as nossas perspectivas sobre o mundo, não por acaso possui uma dimensão formativa. E essa dimensão se apresenta com maior força quando o humor se realiza como experiência estética, que para o autor é aquela experiência “que geralmente envolve o uso da imaginação, nos coloca diante de novas perspectivas sobre a condição humana e estimula as pessoas a serem mais reflexivas” (p. 77). Ora, quando se realiza nessa perspectiva é quase intuitiva a participação do humor na constituição de um processo educativo emancipatório (para aqueles/as que ainda acreditam em emancipação), especialmente se colabora, como sugere Griffiths (2014), para desmascarar ou desestabilizar as estruturas e redes de poder que condicionam nossas práticas. No entanto, quando não se instaura a faceta crítica do humor, isso não significa que ele seja negligenciável, haja vista a construção de um processo educativo mais leve e agradável não nos parecer desinteressante só porque não nos levaria ao caos (sonho de alguns), ou à revolução (desejo de outros; entre os quais, nos encontramos), ou à ordem mesma, vontade de muitos.

Referenciados em Gordon (2014), procedemos com uma distinção entre humor, riso e diversão. Esta última, tendo em vista nossa discussão, pode ser relegada a um segundo plano, já que a diversão pelo desvio da atenção não é propriamente o que buscamos para o processo educativo. Por sua vez, o riso – se o entendermos não só relacionado ao humor, como uma consequência deste, mas possuindo certa autonomia e relevância por si mesmo – nos interessa sobremaneira.

É nessa direção que Vlieghe (2014) intenta compreender o riso, não exatamente como desvio da atenção, mas como uma experiência corporal capaz de suspender as hierarquias e normas preestabelecidas. Na mesma linha discutida por Gordon, sobre de que maneira tradicionalmente o humor foi considerado inapropriado para determinadas ocasiões e/ou instituições (por exemplo, o ambiente escolar), Vlieghe fala do “constrangimento” do riso nestes casos, especialmente porque quando “morremos” de rir, “cedemos às contrações rítmicas do diafragma e começamos a proferir todos os tipos de sons estranhos e sem sentido: nossos corpos geram espasmos e barulhos bizarros que podem contagiar e distorcer a integridade da ordem social” (p. 149). Semelhante ao humor, a restrição do riso no ambiente escolar normalmente se deve à sua não adequação, em tese, à seriedade, disciplina e orientação intelectual demandadas nessas situações. Todavia, Vlieghe tem uma hipótese adicional, e talvez mais interessante, que não deixa de ser um complemento, ou quiçá o fundamento, da anterior: o riso é uma manifestação explícita e incontrolável da dimensão física/corporal de nossa existência, assim, carrega uma força desestabilizadora e perturbadora

para os diferentes sujeitos, entre eles pais/mães e professores/as, principalmente por ameaçar sua autoridade e subverter a ordem/normatividade pedagógica vigente.

Nos passos de Mary Douglas e Mikhail Bakhtin, remetendo de algum modo também às ideias de Georges Bataille, Vlieghe (2014) sugere que o riso possui essa dimensão desestabilizadora justamente por possibilitar uma experiência ímpar sobre o viver coletivamente, ou seja, “o riso pode provocar uma transformação na existência individual e coletiva” (p. 150). Posto que se trata de uma forte experiência corporal, uma experiência até certo ponto incontrollável, ocorre algo como uma despossessão de si; na verdade, não somos nós que rimos, mas algo ri em nós, ao rirmos somos os nossos corpos, estamos à deriva, nosso ser tende a coincidir com as reações físico-biológicas. Esse tipo de experiência vai além do experienciar o corpo em certo nível, como no caso da dor, em que algo nos “assombra” ou se impõe a nós, mas que não chegamos a coincidir totalmente com ela. Ademais, o riso, ao menos no plano aqui traçado, é uma experiência social; é contagiante e tende a se multiplicar. Esse aspecto corporal do riso é de grande relevância porque um aspecto frequentemente negligenciado quando conversamos sobre o humor; por isso, Vlieghe procura aí se aprofundar. Destarte, o autor não nega a importância do humor no ambiente pedagógico:

Isto é, enquanto utilizado moderadamente e confinado a certos limites, o humor pode estimular um ambiente de aula mais relaxado e reforçar os laços sociais. Ele também oferece a possibilidade de fazer da aprendizagem uma atividade agradável, estimulando assim uma motivação intrínseca. [...] Além disso, quando os professores se tornam sensíveis aos temas sobre os quais os seus alunos riem, podem vir a entendê-los melhor e criar a possibilidade de uma conversa franca sobre o mundo destes estudantes. (VLIEGHE, 2014, p. 153)

Contudo, o riso não se restringe a isso. Se assim o fosse, o riso seria meramente um bônus, a consequência aparentemente desejada ou a evidência de que o humor funcionou e alcançou suas intenções pedagógicas iniciais. Conforme dissemos, Vlieghe não descarta tal valor do riso e do humor, mas isso é pouco, ou pode ser mais. Inspirado na discussão de Bakhtin sobre a obra de Rabelais, Vlieghe mostra que com o advento da modernidade – quando se deu uma mudança radical na forma de entendermos a identidade pessoal, a comunidade e as dimensões corporais da existência humana – o riso aos poucos perdeu ou diminuiu sua dimensão coletiva e corporal para se tornar atividade individual e desencarnada. Não por acaso, na modernidade capitalista, com seus dispositivos atomizadores e disciplinares, o riso transformou-se em mera válvula de escape, isto é: de desestabilizador, o riso se tornou uma forma de adaptação à ordem vigente, apenas mais “um momento de liberação em relação às estruturas opressoras inerentes ao mundo onde vivemos, à vida burguesa monótona que somos levados a ter ou à repressão dos desejos e tendências improdutivas” (p. 155). É como se tivéssemos perdido a dimensão afirmativa (da vida) do riso, restando-nos apenas sua dimensão prático-utilitarista ou de pseudoconcreticidade (Kosik, 1976).

É essa dimensão afirmativa que Larrosa (2010) busca resgatar no seu elogio do riso no campo pedagógico. O autor procura discursar sobre o riso – lembremos que diante de sua indistinção entre os termos, o riso aqui também pode ser entendido como humor ou ironia –, tal como já salientamos, na sua relação com a seriedade no campo pedagógico, do riso enquanto um componente do pensamento sério. E

ao falar de *componente*, Larrosa (2010), de fato, tem em mente a noção de composição. Isso porque o autor intenta refletir sobre o riso;

[n]ão como aquele que se produz quando o pensamento sério descansa; tampouco como o componente que se defende da seriedade do pensamento; nem, sequer, como aquele que luta contra o pensamento sério. O riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. É um elemento essencial da formação do pensamento. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. (LARROSA, 2010, p. 170)

Ou seja, o riso tem a capacidade de deslocar o sujeito tanto de sua posição de enunciação, quanto de si próprio, de evitar sua fixação numa posição de poder ou identidade única, o riso desmascara os convencionalismos vários nas relações humanas. Porém, cabe lembrar que o riso potente é aquele que ri de si mesmo, um riso autoirônico, um riso, como diz Larrosa, que “põe a nu sua própria finitude, a arbitrariedade e a contingência de qualquer forma estabilizada” (p. 180). De algum modo nessa trilha, ao comentar o trabalho de Joachim Ritter (“Sobre o riso”), Alberti (1999) destaca como o riso é capaz de recompor o nada, o indizível, o ridículo na existência, ampliando assim a realidade apreendida pela razão moderna ordenadora. A autora também comenta os trabalhos de Bataille, para quem o riso é como uma experiência do nada, do impossível, situando-se para além do conhecimento, como uma “experiência indispensável para que o pensamento ultrapasse a si mesmo”; o riso paradoxalmente “permite pensar (experiência refletida) o que não pode ser pensado” (p. 14-5).

Tentando assimilar tais reflexões em nossa perspectiva, não se trata de forma alguma de relegar o conhecimento ou o saber a um segundo plano, mas mostrar os limites da experiência científico-filosófica burguesa e evitar que caiamos, ao buscar superá-la, em sua rede controladora e excessivamente séria. Trata-se, como aponta Konder (1983) ao falar de alguns humoristas históricos brasileiros, de fazer um humor comprometido com a luta democrática, que se inquieta com instituições desumanas e arcaicas, de rir para estabelecer um “combate implacável aos comportamentos hipócritas e às atitudes meramente convencionais”, de rir das certezas cristalizadas, das conclusões definitivas. Incorporando as ponderações de Alberti (1999) às considerações de Konder (1983), este salienta que o “humor força a consciência a se abrir para o *novo*, para o *inesperado*, para o fluxo infinitamente rico da vida, para a inesgotabilidade do real” (p. 65). Portanto, trata-se, também, de valorizar a experiência do não-saber no processo educativo, historicamente realizado, sobretudo na modernidade capitalista, como império da racionalidade formal e utilitarista⁶. Assim, concordamos com Alberti (1999) quando considera a necessidade do riso a partir da interpretação de autores contemporâneos sobre o tema – muito embora em seu estudo a autora não se restrinja à contemporaneidade, traçando, na verdade, um histórico mais amplo do riso e do risível que remonta à antiguidade:

O riso torna-se necessário seja para ultrapassar os limites do pensamento sério e tornar positivo o não-sério banido como “nada”, seja para ultrapassar os limites do ser e fazer a experiência refletida do não-saber [...]. Ele passa a ser uma solução tanto para o pensamento aprisionado nos limites da razão quanto para o ser aprisionado na finitude da existência. (ALBERTI 1999, p. 23-4)

Voltando a Vlieghe (2014), esse autor, ao ressaltar a experiência corporal do riso, nos remete de certa maneira aos processos de reificação da sociedade capitalista (Goldmann, 1991; Harvey, 2000). Os corpos atomizados, os limites dos indivíduos, a burocratização dos processos, tudo isso leva a uma perda da experiência coletiva, a um recuo das possibilidades de superação da ordem (das posições e hierarquias); em nosso caso, a pedagógica. O riso, quando entendido e vivenciado nesta perspectiva crítica, tem o potencial de expandir nossas capacidades e possibilidades de existência, especialmente porque uma das principais formas de regulação da vida social a que estamos submetidos/as é a atomização dos seres pela limitação de seus corpos como autorreferentes e autossuficientes⁷, o que as instituições educativas tendem a reproduzir em seus espaços e práticas. Desta feita, e resumindo essa discussão, não nos parece imprudente citar este longo trecho de Vlieghe (2014);

Quando rimos juntos em sala de aula, não importa se estamos acompanhados de outros com quem não escolhemos estar, com pessoas que têm ambições, opiniões ou origens socioculturais completamente diferentes, ou com professores sempre distantes por causa de seu status profissional. Percebemo-nos como iguais, e isso pode alterar profundamente a qualidade das relações que os estudantes têm não só entre si, mas também com os docentes. Deste modo, é criada a possibilidade de um futuro verdadeiramente novo. Por esta razão, o riso é pedagogicamente relevante em si e por si mesmo. Isso não significa que devemos provocar o riso em salas de aula a qualquer custo, ou que devemos rir mais vezes ou mais intensamente (substituindo o regime pedagógico existente por um regime do riso). Nem estou afirmando que devemos abraçar o riso como uma ferramenta pedagógica para a construção de uma sociedade mais igualitária ou de uma forma mais autêntica de comunidade. Se eu estivesse reivindicando tudo isso, o riso seria instrumentalizado novamente, (VLIEGHE 2014, p. 159).

Talvez concordemos com o autor sobre não abraçar o riso como *ferramenta* pedagógica, instrumentalizando-o, mas certamente acreditamos que uma sociedade mais igualitária, ou uma forma mais autêntica de comunidade, dificilmente ganhará existência sem o riso e o humor.

As diferentes responsabilidades e cobranças envolvidas numa aula, seja por parte do/a docente, seja por parte dos/as estudantes, e as diversas contradições que se apresentam no, e constituem o ambiente escolar/universitário, fazem da aula um fenômeno potencialmente desgastante. Por outro lado, as relações que professores/as e alunos/as estabelecem com o saber, e entre si, podem ser mais afáveis, o que coloca a possibilidade de tensionamento, ou mesmo superação, de determinadas contradições, amenizando, assim, o peso das responsabilidades e cobranças e fazendo do processo educativo uma experiência formativa mais humanizadora. E falando em formação:

A formação significa, entre outras coisas, a possibilidade de o sujeito articular-se historicamente, ou seja, equilibrar a sua inserção no presente a partir de uma articulação entre o presente e o passado históricos. Já vimos que não pode haver crítica do presente se ele for considerado absoluto, e se o futuro só puder ser considerado como uma extensão meramente quantitativa do tempo presente. A apropriação crítica do presente é inseparável da sua relativização. (SILVA, 2014, p. 95)

Em acordo com essa consideração de Silva, imaginamos que o humor e o riso se afiguram justamente como aberturas de apropriação crítica do presente, relativizando (ou mesmo desestruturando), pois, a seriedade (o presente) que se postula absoluta e, portanto, podem contribuir na constituição de uma educação radical, “articulada historicamente”, sobretudo se levarmos em conta a tendência sisuda e depressiva da escola/universidade neoliberal com seu projeto tecnocrático desumanizador *supostamente*

inexorável (Mészáros, 2005; Minto, 2014). O humor e o riso podem ajudar os sujeitos a questionarem não só suas próprias posições sociais (e pedagógicas) no presente, mas o presente ele mesmo. Mais que isso, o humor e o riso têm o potencial de promover pequenas rupturas na identificação espontânea dos indivíduos a si mesmos e às situações que vivenciam, pequenos e agradáveis deslocamentos de uma caminhada pedagógica mais árdua e intensa em busca da passagem de individualidades em-si a individualidades para-si, quer dizer, a aventura (por que não?) de uma relação consciente para com nossa própria individualidade, concretizada por meio de processos de objetivação e apropriação das produções materiais e espirituais do gênero humano, isto é, na relação crítica com as esferas não-cotidianas (ciência, arte, política, filosofia) da práxis social (Duarte, 1999).

Neste sentido, defendemos, em especial, um humor crítico (ou humor estético, no sentido que vimos com Gordon), que em hipótese nenhuma é um “humor sério”. Ao contrário, trata-se, sim, de um humor comprometido, que atua em favor de uma educação revolucionária e humanizadora. Evidentemente, não advogamos a ideia de que quaisquer brincadeiras e piadas devam se inserir nessa perspectiva, o que seria – como vimos anteriormente advertir Comte-Sponville – levar-se a sério demais, ou como destaca Gordon (2014, p. 75), “há muitas piadas e outros tipos de humor que pouco têm em comum com nossa definição de experiência estética”; isso sem falarmos na experiência corporal não instrumentalizada do riso discutida por Vlieghe. A dimensão crítica ou estética do humor, e por que não a dimensão afetivo-corporal do riso, se coloca, portanto, na intenção de situá-los na totalidade, ou seja, se coloca na perspectiva de não restringi-los a mera estratégia didática, como, por exemplo, aquelas de que se valem professores exibicionistas, comuns em cursinhos pré-vestibulares particulares. Piadas e brincadeiras, mais ou menos frequentemente, continuarão a fazer parte das aulas e a torná-las, quando bem feitas (o que inclui não terem uma dimensão opressora, pois de piada ou brincadeira passariam a ofensa ou violência⁸), mais leves e agradáveis. Todavia, se o humor e o riso de fato se inserirem no âmbito de uma práxis pedagógica crítica, talvez tenham a possibilidade de ajudá-la a se constituir em uma práxis não apenas mais leve/agradável, como também mais humanizadora, criadora e revolucionária. Em outras palavras, o humor e o riso são capazes de ampliar e elevar a práxis pedagógica, porém não para reformá-la e torná-la mais palatável em meio à frieza e tecnocracia burguesas (Gruschka, 2014), mas para contribuir na efetivação de uma práxis pedagógica verdadeiramente criativa e emancipatória. A razão de ser da crítica social e pedagógica, ao menos na perspectiva que assumimos, é aquela que intenta construir novos modos de produção e reprodução da existência material e espiritual, novas formas de práxis, novas possibilidades de ser.

A ponderação sobre o humor e o riso instrumentalizados adquire relevância ainda maior em nossa época, haja vista o sequestro do humor e do riso por esta sociedade do consumo e do medo, em especial por meio da indústria cultural, dissimulando, assim, sua própria barbárie. Segundo Minois (2003), o mundo agora é conduzido por um “humor universal, padronizado, midiático, comercializado, globalizado”, que tem nas séries cômicas trocadas entre países um caso exemplar. Pior: “Tendo esgotado todas as certezas, o mundo tem medo e não quer que lhe digam isso; então, ele fanfarreia, tenta ser *cool* e *soft*, ri toivamente de qualquer coisa, até para ouvir o som da própria voz” (p. 554). Não por acaso, aponta o

autor, o humor e a ironia se generalizaram em nosso tempo, mas não como combate, ao contrário, como constatação de nossa impotência. Presenciamos, talvez, segundo este historiador francês, a “morte do riso, de um certo riso” (p. 569). Concordamos, pois, com Minois em seu duro diagnóstico:

O riso está em perigo, vítima de seu sucesso. Embora ele se estampe por toda parte, da publicidade à medicina, da política-espetáculo às emissões de variedades, dos boletins meteorológicos à imprensa cotidiana, a grande ameaça universal deste início do século XXI paira sobre ele: a comercialização. O riso, como a carne de vaca, é um produto de consumo, *doublé* de um produto milagroso cujo valor mercantil é inestimável, (MINOIS, 2003, p. 593).

No limite, rir de tudo, para Minois, é conformar-se com tudo. Em uma época em que a razão cínica, fase tardia da razão moderna, parece regular as relações sociais, “como zombar”, por exemplo, “com eficácia dos políticos que se apresentam mesmo como palhaços?”, se graças à tão cara (no seu duplo sentido) “comunicação midiática, os próprios políticos asseguram sua promoção pelo riso”. Que situação paradoxal a nossa: tecer loas ao humor ao mesmo tempo em que se generalizou, se banalizou; quando, por ironia do destino e por total inversão, a capacidade de rir tornou-se “critério de respeitabilidade e popularidade” (p. 598).

Nesse contexto, Minois salienta de que maneira a festa voltou a ser um evento bastante valorizado – a diversão/entretenimento, como abordamos anteriormente –, incorporando o riso para desativá-lo em sua força contestatória. A recuperação da festa na perspectiva cínica não pode ser outra coisa senão uma “concha vazia”, o “jogo pelo jogo”, quer dizer: “Sonhar o absurdo pelo absurdo não pode levar muito longe – ou pode levar à catástrofe. Nada é pior que a imaginação no poder, se esta enfraquece a razão” (p. 605). Nossa exaltação ao humor e ao riso certamente não objetiva o enfraquecimento da razão – embora confiamos na força do humor e do riso justamente para apontar os seus (da razão) limites ou contradições e ampliar, assim, as possibilidades de crítica e ação.

Portanto, ao tratar sobre o humor e o riso nesses termos, procuramos nos distanciar daqueles autores que, embora tenham tido a felicidade de evidenciar essa questão como tema de relevância pedagógica, terminam, paradoxalmente, por desativar ou diminuir a potência crítico-criativa do humor e do riso que defendem. Isso porque, ao desconfiarem das teorias que se colocam na perspectiva da totalidade, e ao desacreditarem dos processos de transformação radical da sociedade como um todo, perdem de vista as relações e determinações mais amplas que condicionam o processo educativo que é seu alvo de crítica, de sorte que o humor e o riso mesmos acabam circunscritos a uma dimensão performativa, como um “jogo profanatório” que nos seus melhores momentos chega apenas a arranhar as estruturas e redes de poder que tanto denunciam, promovendo meros rearranjos, reconfigurações, reposições, sobrevalorizando ou enfraquecendo a potência crítico-criativa do humor e do riso por meio de uma estetização discursiva: o/a docente como artista, a aula como acontecimento e suspiros, a educação-poesia, teatro de encontros fugidios, devires e fluxos vários inapreensíveis às totalizações mortificantes, uma luta ambígua, paradoxal, de abalos sísmicos delicados, a explosão do caos sublime... Ora, neste cenário, todos/as sabemos quem ri ao fim (haverá um?): o riso capital.

Esse é o caso de um dos autores (e parte daqueles que se inspiram fortemente em suas ideias, ou que atuam no mesmo plano filosófico-pedagógico) com quem dialogamos neste texto: Jorge Larrosa

(2010). Embora pretenda se situar “à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais em uso com os quais se configura a boa consciência”, bem como “fora do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não se pode dizer no campo”, e ainda que se exprima como resistência às diferentes formas de dominação, ao se colocar distanciada “de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade ou de sistematicidade, e inclusive de qualquer pretensão de verdade”, produzindo apenas “efeitos de sentido” (p. 7), tal perspectiva parece evitar a todo custo qualquer forma de implicação ou comprometimento, a não ser com o próprio distanciar-se ou deslocar-se:

Os personagens que encarnam o riso possuem uma subjetividade descentrada. São almas sem pátria, formas de consciência sempre provisórias, sempre emprestadas, que também sabem encenar sua própria contingência, aniquilar sua própria satisfação e corrigir ironicamente suas falsas pretensões de universalidade. Mas sempre são um pouco mais livres que os demais. Ainda que o preço da liberdade seja a impossibilidade de se estabelecerem de qualquer maneira, a impossibilidade de encontrarem satisfação em qualquer identidade. (JORGE LARROSA, 2010, p. 180)

Mas sempre são um pouco mais livres que os demais! Para quem negava pretensões várias...

Caso negligenciemos ou subestimemos as múltiplas determinações sociais do processo educativo, é muito provável que venhamos a compreendê-lo de maneira fragmentária (e Larrosa atua em causa do fragmentário); outra vez, de forma paradoxal, tenderemos justamente a desativar a potência crítico-criativa do humor e do riso, seja ao sobrevalorizá-los, seja ao trazê-los mui fluidamente, no âmbito das relações postas. Destarte, defender a dimensão estética ou crítica do humor e do riso no processo educativo não é o mesmo que defender a estetização do espaço-tempo pedagógico: não obstante comportem o humor e o riso em seus projetos, as intencionalidades e os horizontes formativos em questão são deveras distintos.

Concluindo

Leandro Konder (1983) nos adverte que é nas sociedades mais antidemocráticas, mais repressivas, que o espaço permitido para o humor é mais restringido, o que significa que podemos ter uma noção da vitalidade com que determinada sociedade enfrenta as diferentes formas de repressão ao averiguar a permeabilidade do humor em seu tecido social⁹. O autor comenta, ainda, que o “predomínio das posturas conspícuas e sisudas, a proliferação da chatice e a presença de um número crescente de pessoas que se levam demasiadamente a sério são sintomas de doença” (p. 66).

De alguma forma nessa mesma direção, imaginamos que a extensa passagem a seguir, de Karel Kosik, sobre a força do riso coletivo, define bem o espírito do tema aqui exposto:

O riso coletivo revela o que não é razoável: quem quer que seja que se coloque à frente e tenta estar acima dos outros, que em suas ações e discurso vai além da moderação e passa dos limites, é devidamente posto, pelo riso, no seu lugar apropriado. [...] Aqueles que participam do riso coletivo se asseguram de sua própria falibilidade, mortalidade – e, portanto, de seu próprio ridículo. Eles também se asseguram de sua própria dignidade e igualdade, de sua inalienável humanidade. [...] É neste riso mútuo que se cria uma atmosfera de proximidade e confiança, onde qualquer ofensa ou ofensividade é totalmente relegada. [...] Tal riso liberta as pessoas do abandono e da solidão e lhes

devolve um senso de pertencimento – ou, talvez, até crie tal senso. Por meio do riso coletivo a pessoa se emancipa do “eu” egoísta e fechado, que olha apenas para si mesmo e que busca somente sua própria vantagem. Então, junto com outras pessoas, ela entra em uma comunidade daqueles que são igualmente falíveis, mas que são igualmente nobres e livres. (KOSIK, 1995, p. 186-187)

Por mais que a sociedade consumista-midiática, parteira do abandono e solidão de que fala Kosik, tenha incorporado e tentado desativar a força desestabilizadora do humor e do riso, agora submetidos ao cinismo imperante das relações sociais (e pedagógicas) pós-modernas, isso não significa que tenham perdido sua força, sua potência crítico-criativa. Esta conjuntura apenas nos mostra que se desejamos seguir no combate, temos tanto de deixar de tecer ilusões a respeito das possibilidades de reforma deste “sistema-ameba” que a tudo engloba, quanto, mais do que nunca, nos valer de suas brechas: e a sala de aula, apesar do ambiente tecnocrático que a envolve e a produz (ao menos parcialmente), ainda é uma dessas aberturas, uma dessas “reservas de ação” entre as contradições postas¹⁰.

Ao falar do “moderno *ancien régime*” como um *comediante* de uma ordem mundial cujos heróis já haviam fenecido e que buscava sua salvação na hipocrisia e no sofisma, uma descrição não muito diversa daquela que poderíamos fazer do capitalismo em sua fase cínica e tardia, Marx (2010) sugeria o seguinte:

A história é sólida e passa por muitas fases ao conduzir uma forma antiga ao sepulcro. A última fase de uma forma histórico-mundial é sua *comédia*. Os deuses da Grécia, já mortalmente feridos na tragédia *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo, tiveram de morrer uma vez mais, comicamente, nos diálogos de Luciano. Por que a história assume tal curso? A fim de que a humanidade se separe *alegremente* do seu passado. É esse *alegre* destino histórico que reivindicamos para os poderes políticos da Alemanha, (MARX, 2010, p. 148-149).

Nossa atual forma histórico-mundial se encaminha para o jazigo? O seu túmulo já se encontra à venda ou será sepultado como indigente? Haverá uma comédia do “velório capital”? Se acaso tivermos a oportunidade de festejar autenticamente essa data, que estejamos preparados para tal comédia! Para tanto, urge não desaprendermos a rir, muito menos sermos reticente em fazer uma apologia do humor; o defunto ainda vive e tem planejado a morte paradoxal do riso, seja por sua banalização/mercantilização, seja por seu aniquilamento. Enfim, o cenário de resistência exige o exercício artesanal do riso: o humor é aconchego, mas também arma.

Referências

- ALBERTI, Verena. *O riso e o risível: na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: FGV, 1999.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: LÖWY, Michael. Walter Benjamin: *aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- GOLDMANN, Lucien. A reificação. In: _____. *Dialética e Cultura*. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

- GORDON, Mordechai. *Humor, Laughter and Human Flourishing: A Philosophical Exploration of the Laughing Animal*. New York: Springer, 2014.
- GRIFFITHS, Morwenna; PETERS, Michael A. 'I Knew Jean-Paul Sartre': Philosophy of education as comedy. *Educational Philosophy and Theory*, v. 46, n. 2, p. 132–147, 2014.
- HARVEY, David. The body as an accumulation strategy. In: _____. *Spaces of hope*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.
- IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- KONDER, Leandro. *Barão de Itararé: o humorista da democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- _____. On laughter. In: SATTERWHITE, James H. (org.). *The crisis of modernity: Karel Kosik's essays and observations from the 1968 era*. Boston: Rowman & Littlefield, 1995.
- LARROSA, Jorge. Elogio do riso. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MARX, Karl. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MINTO, Lalo Watanabe. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- NEVES, Luiz Felipe Baêta. *O paradoxo do coringa e o jogo do poder e saber*. Rio de Janeiro: Edições Achiamé Ltda, 1979.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. *Universidade, cidade, cidadania*. São Paulo: Hedra, 2014.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2ª ed. Buenos Aires: Clacso : São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VLIEGHE, Joris. Laughter as Immanent Life-Affirmation: Reconsidering the educational value of laughter through a Bakhtinian lens. *Educational Philosophy and Theory*, v. 46, n. 2, p. 148–161, 2014.

Notas:

- ¹ Doutor em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2543-8650>
Email: correa.gt@gmail.com
- ² Alberti (1999) critica o esquematismo, a insipidez e os lugares-comuns desta classificação, que remonta a John Morreall, inspiração de Gordon para essa divisão. Concordamos com a autora e remetemos a leitora e o leitor ao seu texto para uma compreensão histórica mais rica e complexa dessa temática, mantendo a distinção apresentada apenas por seu caráter heurístico e panorâmico diante dos objetivos de nosso artigo. Outra compreensão histórica bastante rica e complexa sobre o humor e o riso é a de Minois (2003).
- ³ As traduções diretas dos originais são de nossa autoria.
- ⁴ Podemos dizer, com Alberti (1999), que a crítica ao humor/riso, em prol da seriedade supostamente característica do uso digno da razão, remonta a Platão, haja vista “sua concepção da filosofia como prazer puro e única forma de apreensão da verdade, em oposição à ilusão característica das paixões. O riso e o risível seriam prazeres falsos, experimentados pela multidão medíocre de homens privados da razão” (p. 44-5).
- ⁵ O autor não procede com uma distinção mais detida entre termos como humor, riso e ironia, intercambiando-os frequentemente ou trabalhando-os no mesmo plano. Aliás, isso é uma das características dos estudos ou textos sobre a temática, como atesta Alberti (1999).

⁶ Ao criticarmos a razão burguesa, não temos em mente a crítica pós-moderna à razão. Assim, ao trazermos, e valorizarmos, elementos não exatamente racionais para nossa reflexão sobre o humor e o riso, certamente não buscamos nos referenciar em certas posições irracionistas tão bem criticadas por autores como György Lukács (“A destruição da razão”) e Terry Eagleton (“As ilusões do pós-modernismo”).

⁷ “Na sociedade capitalista, o foco e núcleo é um indivíduo [...] em perfeita harmonia com a concepção de ser abstrato, trabalho alienado e propriedade privada. A vida da pessoa dá-se em um campo definido de tempo, quando ela deve lutar o máximo possível para vencer e acumular para si e sua família. A morte encerra esse ciclo e a vida pode virar matéria para inúmeros filmes e biografias de grandes homens e trajetórias individuais. A religião entra em cena para solucionar este final tão sem perspectivas para o indivíduo da sociedade burguesa. Ele tem muitas dificuldades em continuar no outro, enquanto vê esvanecer sua embalagem individual, consumida pela inexorabilidade da morte”. (IASI, 2011, p. 39)

⁸ Sobre essa questão, conferir o documentário “O riso dos outros”, de Pedro Arantes.

⁹ Evidentemente, conforme apontado, aqui nos referimos àquele humor que não se submete ao poder e que não atua na reprodução das opressões, ou seja, não nos referimos à permeabilidade do humor no tecido social tal como instrumentalizado pela indústria cultural, como banalização do riso, segundo vimos com Minois (2003).

¹⁰ Aliás, aqueles camaradas de luta revolucionária que enxergam na escola, e conseqüentemente na sala de aula, um mero espaço-tempo de reprodução social, certamente já se distanciaram de uma das categorias fundantes do pensamento materialista histórico: a contradição.

Recebido em: 22.05.2018

Aceito em: 03.08.2018