

Des/obedecer, des/dobrar, des/fiar e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares

Dis/obeying, un/folding, shredding and weaving a new ethics of existence in the school daily life

Sandra Kretli da Silva*

RESUMO

O artigo apresenta fragmentos cartográficos de experiências criadas por professoras e crianças de centros de educação infantil do município de Vitória/ES, que, movidos por uma política da alegria, inventam possibilidades de resistências às políticas de centralização e de padronização curricular, abrindo brechas para novas invenções curriculares. Problematiza a força da alegria constituída nos coletivos das escolas, que se engendram junto aos rituais cotidianos, às normatizações e prescrições da vida, aos tempos cronometrados e hierarquizados, questionando os efeitos das *tecnologias de poder* e os seus funcionamentos nos corpos dos praticantes ordinários dos cotidianos escolares; Aposta na insurreição dos corpos como possibilidade de desassujeitamento dos jogos das políticas da verdade, que tentam nos fixar em um único modelo, sob a vigilância e controle de avaliações padronizadas, medidores de índices de qualidade e premiações a partir da produtividade. Conclui afirmando que inventar políticas da alegria nas escolas é criar *espaçostempos* para redes de conversas, tendo os signos das artes como disparadores de pensamentos que possam movimentar as resistências coletivas e as invenções curriculares.

Palavras-chave: Resistências. Política da alegria. Invenções curriculares. Cartografias. Cotidianos escolares.

* Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado Profissional em Educação. E-mail: sandra.kretli@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0003-0107-8726>

ABSTRACT

The article presents cartographic fragments of experiences created by teachers and children from early childhood education centers in the city of Vitória/ES, who, driven by a policy of joy, invent possibilities of resistance to policies of centralization and curricular standardization, opening gaps for new curricular inventions. It questions the strength of the joy constituted in school collectives, which are engendered together with daily rituals, norms and prescriptions of life, timed and hierarchical times, questioning the effects of power technologies and their functioning on the bodies of ordinary everyday practitioners schoolchildren. Betting on the insurrection of bodies as a possibility of disengaging the games of truth policies, which try to fix us in a single model, under the surveillance and control of standardized assessments, quality index meters and awards based on productivity. It concludes that stating that inventing policies of joy in schools is to create spaces for conversations, with the signs of the arts as triggers of thoughts that can move collective resistances and curricular inventions.

Keywords: Resistances. Politics of joy. Curricular inventions. Cartographies. School life.

Introdução: problematizar para insurgir...

Ê, ô, ô, vida de gado
Povo marcado, ê!
Povo feliz!
Ê, ô, ô, vida de gado
Povo marcado, ê!
Povo feliz!
(Zé Ramalho)

O refrão da música *Admirável Gado Novo*¹, do compositor Zé Ramalho, convoca-nos a problematizar a força da alegria constituída nos coletivos das

1 O título da música *Admirável Gado Novo* cria ressonâncias diante do atual contexto de neoliberalismo e de neoconservadorismo, principalmente quando vivenciamos narrativas de ministros do governo se referindo publicamente à população como uma boiada. Possibilita, também, problematizarmos a força coletiva instaurada nos cotidianos escolares que subverte os movimentos de sujeição social e de servidão maquínica (LAZARATTO, 2006) criados pelas atuais políticas, e cria táticas para escapar dos engessamentos e das precariedades vivenciadas.

escolas, que atravessa, entremeadada aos seus ritos, as normatizações e prescrições da vida, os tempos cronometrados e hierarquizados, e ainda nos leva a questionar sobre os efeitos² das *tecnologias de poder* (FOUCAULT, 1995) e os seus funcionamentos nos corpos dos *praticantes ordinários* (CERTEAU, 1994) dos cotidianos escolares. Na mesma direção, nos leva a problematizar, também, as práticas e políticas curriculares e de formação de professores para insurgir, liberando a vida em toda a sua potencialidade.

Acreditamos que professores e alunos, movidos pela força dos encontros e pela política da alegria, criam possibilidades de resistências coletivas, mobilizadoras de novas invenções curriculares. Assim, apostamos na insurreição dos corpos como possibilidade de desassujeitamento dos jogos das políticas da verdade (CARVALHO, 2016), que tentam nos fixar em um único modelo, sob a vigilância e controle de avaliações padronizadas, medidores de índices de qualidade e premiações a partir da produtividade. Des/obedecer, des/dobrar, insurgir diante dessa parafernália de códigos e normatizações não é tarefa simples. São as linhas de fugas, criadas pelos fluxos de forças e intensidades coletivas, que possibilitam as revoltas, os deslocamentos, os processos de resistências e, por fim, as inventividades e artistagens cotidianas.

Para isso, faz-se necessário acompanhar o desenrolar dos processos de subjetivação, “[...] seguir e desemaranhar as linhas: uma cartografia, que implica numa microanálise (o que Foucault chamava de microfísica do poder e Guattari de micropolítica do desejo)” (DELEUZE, 2010, p. 113). Em nossos movimentos de pesquisa cartográfica com os cotidianos escolares, buscamos seguir os agenciamentos coletivos de enunciação³ que se desencadeiam por meio dos encontros com as imagens cinematográficas, literárias, em processos de formação inventiva sem a intenção de interpretação, mas de experimentação, objetivando capturar os processos de subjetivação, os afetos⁴ e afecções, as fabulações, as produções coletivas e os movimentos de afirmação da vida em toda a sua potência, que emergem nos/dos encontros com as imagens em redes de conversações (SILVA, 2019).

Apostar nas insurreições dos corpos é se envolver na “[...] na possibilidade de outra relação comigo mesmo”, como afirma (CARVALHO, 2016, p. 35). É

2 Para Deleuze (2013), um efeito é o vestígio, estado de um corpo no encontro com outro corpo. São sombras que se movem na superfície dos corpos em movimentos contínuos. Afecções.

3 A subjetividade é produzida por agenciamentos coletivos de enunciação – pluralidade de falas e de ações que possibilitam processos de desterritorialização e de transformações nas subjetividades.

4 Entendemos afeto como as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir pode aumentar ou reduzir. Afetos alegres expandem a força de ação; já os afetos tristes reduzem a potência de agir.

rever as crenças de nossas experiências coletivas em busca de produzir outras e novas relações com o corpo social. Para Foucault (1995), onde há poder, há sempre resistências. Sabemos que o poder, na área educacional, não se concentra num único lugar. Por exemplo, o poder não emana somente das Secretarias de Educação ou dos documentos prescritos, mas é produzido por múltiplas relações de forças que se estabelecem em movimentos contínuos e abertos. O referido autor postula que “O poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Assim, torna-se complexo pensarmos na possibilidade de qualquer tentativa de arbitrariedade e de controle de um currículo padronizado para o campo educacional brasileiro, especialmente pela diversidade e pluralidade de escolas e de contextos sociais, políticos e culturais que temos. Por isso, faz-se necessário problematizar as redes de poderes e as forças que atravessam os movimentos curriculares.

Nossa pesquisa⁵ buscou cartografar os movimentos de resistências cotidianas criados pelos professores e alunos em suas experimentações e composições curriculares e analisar a produção de novos modos de subjetivação que emergem dessas experiências. Subjetivação entendida aqui como uma individuação que se constitui nas diversas instâncias individuais, coletivas e institucionais. Nesse sentido, a subjetividade não é produzida por pessoas ou identidades, mas por intensidades que se des/dobram e resistem às relações de poder, criando novas possibilidades de vida.

Surgem, assim, resistências denominadas por Foucault (2006) como *a plebe*, que dribla o poder, que responde ao poder, desfazendo-se dele. A plebe – assim como o poder – não é uma substância, mas uma ação, um fazer, um acontecimento. Fernández-Savater (2015), problematiza: “A plebe, essa realidade, tão móvel, heterogênea e complexa, pode ser organizada?”. Ele mesmo nos acena que sim, especialmente comunicando e desdobrando suas práticas de resistências. Assim, será que outros professores e alunos, além dele, em seus fazeres cotidianos se organizam e se des/locam junto aos processos de resistências inventivas? Quais os efeitos das “artes de fazer de professores e alunos” (SILVA, 2015) para des/dobrar e des/fiar as linhas que movimentam as políticas curriculares e tecer uma nova ética da existência nos cotidianos escolares?

Desse modo, o nosso objetivo neste texto de escrita-experiência é apresentar uma cartografia dos movimentos criados por professores e alunos na invenção de resistências às tentativas de aprisionamento e engessamento

5 Pesquisa de pós-doutoramento com bolsa de Pós-doutorado Júnior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PDJ/CNPq).

dos processos inventivos das escolas e criar possibilidades de uma política da alegria que expanda a força de ação coletiva e as criações curriculares. O nosso argumento é que as resistências coletivas cotidianas criadas por professores e alunos nos encontros com as imagens (cinematográficas, literárias e outros signos da arte) em redes de conversações problematizam as políticas neoliberais e neoconservadoras que tentam padronizar e regular as práticas pedagógicas por meio de prescrições curriculares e avaliações em larga escala e, sobretudo, possibilitam aberturas e atravessamentos de fluxos e de forças intensivas para a criação de novos processos curriculares e de aprendizagens inventivas nas escolas.

Organizamos o restante do texto em três partes. Na primeira, apresentamos os processos de resistências criados pelas professoras e crianças diante das tentativas de engessamentos aos seus processos criativos. Em seguida, destacamos os efeitos da política da alegria e da força coletiva nas redes de poderes, saberes e subjetividades presentes nos cotidianos escolares – pulsão de desejo que embala os processos inventivos que se constituem em redes de conversas com professoras nos movimentos de formação inventiva. Por fim, apresentamos algumas considerações finais com algumas pistas para não ficarmos alheios e desatentos aos jogos de poder que nos constituem.

Revoltas, enfrentamentos, desvios: *algo de plebe* emerge nas redes de conversas com professoras

Quais são as revoltas, os enfrentamentos, desvios, deslocamentos e processos de resistências criados por alunos e professores em suas ações e manifestações cotidianas em frente à onda neoliberal e neoconservadora⁶ que ronda as nossas vidas? Que resistências são produzidas pelos professores diante das políticas governamentais que tentam formatar a formação de professores? Foucault (2006), ao analisar os movimentos de revolta no Irã, destaca que identifica *algo de plebe* imanente a toda revolta e que esse “algo” está presente em todos nós. O que seria esse *algo de plebe* que escapa dos corpos diante das manifestações de poder? Que energia emana dos corpos diante das inúmeras tentativas de torná-los dóceis, passivos, modulados e obedientes? Que táticas

6 Em 2016, o Brasil importou da América do Norte uma tecnologia de governo que é a fabricação de uma crise política e econômica para retomada do poder pelo conservadorismo (PELBART, 2017).

e processos de negociações são criados pelos professores e alunos para driblar as políticas de avaliações padronizadas e de centralização curricular com base em competências e habilidades?

Freitas (2016, p. 48), ao citar Foucault, afirma que esse *algo de plebe* é a vontade de não ser governado de certo modo por nada nem por ninguém, “[...] tem a ver com o exercício individual e coletivo da liberdade no interior do poder, mas para escapar dele”. A plebe guarda relação com os espíritos das revoltas que são concebidos em processos de negociações e movidos pelo desejo de um mundo “[...] onde caibam muitos outros mundos, no qual a igualdade seja a diferença e onde se reconheçam a multiplicidade das formas de vida”. De algum modo, as revoltas indicam linhas de fuga que forçam uma ruptura contra toda forma de conservadorismo, seja ele político, seja cultural, seja social.

Percebemos, em nossas pesquisas, professoras reagirem quando se deparam com propostas e projetos enviados pelas Secretarias, que não foram criados por elas, para serem “implementados” nas escolas. Assim, acenam que não adianta pensar em ações nas reuniões de professores, sem dialogar e sem incluir os alunos e seus familiares nos planejamentos. Citam, como exemplo, que os alunos se esquivam das atividades previstas, fazendo-as de qualquer modo e rapidamente, para aproveitar mais o tempo nos projetos criados por eles. Dessa maneira, as revoltas se constituem por meio de ações e reações nos jogos de poder, de relações cotidianas. São os movimentos de luta que promovem as insurreições, as possibilidades de afirmação da autonomia docente e discente e a criação de novos modos de ser e de estar no mundo, com práticas educativas democráticas, plurais e diversas. Enfim, uma política, uma ética da existência.

Nos encontros com as professoras, questionamos sobre as suas reações diante de situações em que a autonomia do professor é reduzida. Perguntamos, ainda: que afectos enfraquecem e despoticizam as ações dos professores? Mas, também, problematizamos: quais afectos potencializam e fortalecem o corpo coletivo no cotidiano escolar?

Nas redes de conversações (CARVALHO, 2009), as professoras verbalizaram algumas atitudes que não aceitam mais nas suas vidas, como, por exemplo: cumprir ações impostas por decretos que não tenham sido dialogados com o coletivo; alterar as suas criações curriculares pensadas com as crianças para produzir alguma atividade que seja planejada para cumprir protocolo das datas comemorativas ou para seguir prescrições curriculares que não façam sentidos para os alunos. As professoras afirmaram vontade de potência e de (re) existência ao escutar as histórias de colegas que se sentem constrangidas diante de pais e de alunos, demonstrando indignação e acolhimento. Expressaram, também, sonhos e desejos de produzir cada vez mais experiências e composições coletivas. Nesse sentido, percebemos que as professoras, quando pensam juntas

e planejam coletivamente, manifestam *algo de plebe* e promovem a *rebelião* que não é pontual, muito menos uniforme; ela percorre os espaços comuns e “[...] se difunde sob a forma de uma explosão dos comportamentos das singularidades que é impossível conter” (PELBART, 2017, p. 102).

Essas resistências e insurreições que emergem nas/das redes de conversas expandem a força de ação coletiva. As redes de conversações oportunizam a circularidade de sentidos e de diferenças. Temos verificado, em nossas pesquisas, que os usos de signos artísticos⁷ como disparadores das redes de conversas (por exemplo, imagens-cinema e imagens literárias), fazem transbordar a força de ação coletiva que cria resistências docentes e os movimentos inventivos curriculares. Percebemos, por exemplo, que as imagens do filme *Coraline e o mundo secreto*⁸ fizeram disparar esse *algo de plebe* nos movimentos de resistências, fazendo emergir novos processos de subjetivações e as artes de fazer de professoras e as invenções cotidianas, como destacam as professoras:⁹

O contraste que aparece nas cores desse filme me tocou, pois, diante de uma vida que estava triste para a criança, surge a possibilidade de um sentimento de alegria. Isso nos faz pensar que sempre existem saídas inesperadas e imprevisíveis.

Esse filme faz a gente pensar nas realidades da vida. A Coraline gostaria de ter uma realidade, mas a realidade dela é outra... Aí ela fantasia uma outra realidade. Aí eu penso naquelas atividades em que pedimos à criança para contar quantas portas e janelas nós temos na escola, como aquela cena da Coraline do filme [...]. Quantas vezes colocamos as crianças para aprender as letras. Aí a criança, olha e fala: “Posso ir no banheiro?”. E aí sai para fugir da atividade. Nós sabemos disso. Sai saltitante e feliz

7 Entendemos como signos artísticos os signos capazes de revelar a essência do artista, da trajetória e da própria arte. Eles possibilitam o deslocamento e a criação, pois não representam; eles expressam sensações, emoções, arte (DELEUZE, 2006).

8 O filme *Coraline e o mundo secreto*, baseado na obra do autor britânico Neil Gaiman, com direção e roteiro de Henry Selich, narra a história de uma criança que, entediada de sua casa nova e de suas rotinas cotidianas, se depara com uma porta secreta. Ao abrir essa porta, ela se lança em uma linha de fuga para inventar uma outra/nova versão de sua própria vida. Porém, quando tudo parece ser bem melhor, inclusive as pessoas com quem convive, ela descobre que há algo de errado, pois seus pais “alternativos” tentam aprisioná-la neste novo mundo.

9 As enunciações das professoras não serão identificadas e entrarão no texto destacadas em itálico e sem recuo. Entendemos que essas enunciações são agenciamentos coletivos, multiplicidade de vozes que perdem a sua autoria ao se abrirem para as intensidades que fabricam novas perguntas e ações para as pesquisas e para os cotidianos escolares.

para ver o mundo lá fora, analisar besouros, barulhos, ou catar objetos para as suas coleções. Lógico que a gente tem todo um planejamento, todo um processo, uma rotina a cumprir. Mas, às vezes, temos que parar para pensar naquela pergunta da criança que fez a gente mudar todo o plano/programa. Ai vamos vendo que o que é diferente é fundamental.

Outro dia, cheguei na sala e observei que as crianças já estavam organizadas e articulando uma brincadeira. Fiquei observando a organização delas. Outra criança disse: “Professora, você quer dar atividade? Professora, você quer falar? Gente, nós estamos perdendo tempo”. Para mim, estávamos ganhando tempo, porque eu pude pensar em tantas coisas que peço para eles fazerem, que não faz sentido nem para mim, quanto mais para eles.

As narrativas das professoras e das crianças expressam como a força do poder é microfísica, ou seja, passa entre as formas do saber (DELEUZE, 2010). O poder é um conjunto de relações de forças e não de forma, portanto perguntamos com Foucault (1995): como transpor as linhas? Como atravessar as relações de forças? Transpor a linha de força, ultrapassar o poder, tudo isso seria fazer com que a própria força se afete; uma dobra que, para Deleuze, significa uma relação consigo mesmo que permite resistir, ressurgir: “Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder, trata-se de regras facultativas, que produzem a existência como obra de arte” (DELEUZE, 2010, p. 127). Regras éticas e estéticas, constituidoras de novos modos de existência, novos modos de ser e de estar professor e de inventar aulas e movimentos curriculares. Assim, uma professora ressalta:

Para inventar uma aula, há que ter tempo, dedicação, planejar em casa, pesquisar, replanejar. Mas, de um tempo para cá, eu tenho percebido isso diferente aqui, na escola. Olha que eu estou aqui desde 2003. A gente traz uma ideia e as colegas nos apoiam e, como vemos, estamos realizando muitas coisas que planeamos juntas.

Perguntamos: o que tem sido diferente e o que tem produzido tantas possibilidades? As professoras acenam que a mudança vem da nova direção e da forma com que os projetos pedagógicos têm sido produzidos:

A integração na nossa escola mudou, estamos muito mais participativos. A gente não se sente isolado mas, sim, apoiado. Estamos trabalhando juntos. A nossa relação mudou, até mesmo o jeito de olhar as atividades das colegas e como elas olham os nossos trabalhos. Parece que estamos sendo mais valorizados, pois fazemos juntos, trocamos experiências, produzimos coletivamente. Isso tem sido de um tempo para cá e eu estou achando muito bacana.

As professoras relatam que o fortalecimento da coletividade se constituiu porque os processos decisórios eram sempre compartilhados. A direção convoca os pais, professores e alunos para juntos buscarem as alternativas de melhoria para a escola. A revisão do Projeto Político-Pedagógico foi mencionada como um momento importante para a comunidade escolar. Uma vida que se des/dobra e se reinventa valorizando as múltiplas vozes da escola.

Foucault, influenciado por Nietzsche, encontra o princípio grego do cuidado de si e propõe uma ética que seja uma estética da existência que, para Deleuze e Guattari (1976), significa uma vida centrada na produção desejante. Uma vida como obra de arte que se constitui na relação com o coletivo que exercita e investe em práticas de liberdade, “[...] posto que a liberdade é construção. É produzida e praticada em cada momento e não um fundamento antológico do ser humano” (GALLO, 2015, p. 372). O cuidado de si, na vertente grega, significa cuidar de si e também cuidar dos outros, porque o cidadão grego ou o cidadão romano viviam em comunidades, em coletividades.

A política da alegria e a força coletiva: fluxos de intensidades das invenções curriculares

Que vida desejamos viver? Vidas subjugadas, vidas controladas, vidas cronometradas ou vidas inventivas, intensivas, democráticas, inclusivas, vidas alegres? O que é importante em uma vida? É possível construir uma vida com vontade de potência? A vontade de potência consiste em afirmar a diferença, em criar processos de solidariedade, compartilhamento de conhecimentos, invenções. Como aponta Rago (2015, p. 255), afirmar a vida, a partir de Deleuze, é “[...] aliviar: não carregar a vida com o peso dos valores superiores, mas criar valores novos que sejam os da vida, que façam a vida leve e ativa”.

Deleuze distingue dois tipos de paixões com base nos estudos sobre a ética em Espinosa para explicar que as paixões alegres nos aproximam da potência de

agir, ou seja, aumentam ou favorecem a potência de ação, enquanto as paixões tristes nos afastam da potência de agir, diminuindo e impedindo a sua ação. Assim, Deleuze (2003, p. 189) esclarece que não basta que nossa potência de agir aumente; é preciso produzir afecções ativas, e questiona: “[...] que fazer para produzir em si afecções ativas/alegres?”. A alegria ativa se distingue das alegrias passivas, que se constituem para um objeto que convém conosco. A sua potência aumenta a nossa potência, porém ainda não temos ideias adequadas. “A alegria ativa é produzida por nós mesmos, ela decorre de nossa própria potência de agir, ela deriva de uma ideia adequada em nós” (DELEUZE, 2003, p. 190), que se constitui por meio de bons encontros. A alegria que contagia possibilita a mobilização do pensamento e a expansão da potência do corpo coletivo da escola.

Nas redes de conversas, tendo as imagens cinematográficas e literárias como disparadoras de pensamento, verificamos que as professoras, movidas pelas afecções ativas causadas pelos encontros com as imagens, começam a sentir “[...] o gosto de dizer coisas simples em nome próprio, de falar por afectos, intensidades, experiências, experimentações” (DELEUZE, 2010, p. 15). Como nos ensina Deleuze, dizer algo em nome próprio não é ser tomado por um eu, é, sobretudo, um exercício de despersonalização, pois nesse instante nos colocamos abertos às multiplicidades e às intensidades que nos atravessam. Os encontros com as imagens em redes de conversas funcionam, portanto, como fluxos de forças para os devires passarem, expandindo os processos de desterritorializações e de reterritorializações que abrem os possíveis para a circulação das diferenças, produzindo práticas educativas mais democráticas, plurais e diversas:

Sabe aquela cena em que aparecem as pessoas com olhos de botão? Aquela cena mexe comigo e me traz medo do diferente, do desconhecido, do estranho, que nos assombra, porque você não sabe como vai ser[...]. Aí vem o medo. Parece filme de terror e o medo nos paralisa. Parece que o mundo tenta engolir a gente, mas temos que enfrentar e não nos deixar paralisar, não permitir a destruição do universo e das belezas que temos aqui.

A fala da professora possibilita problematizar os nossos silenciamentos e imobilismos diante das políticas de governmentação das nossas vidas. Assim, problematizamos: o que fez e faz as professoras perderem os medos para enfrentarem as situações que paralisam/engessam seus corpos e pensamentos? De que modo nos fortalecemos para encarar os obstáculos cotidianos? As professoras afirmam que as relações são imprescindíveis, relações amigáveis, solidárias e alegres:

Acho que nossas relações se fortaleceram aqui na escola, principalmente por conta das nossas amizades. Quando chegamos aqui, tivemos que conviver com a situação precária e o medo. Não conhecíamos a comunidade; era tudo desconhecido, as crianças, as famílias... Com o passar do tempo, fomos conhecendo os alunos, as famílias foram ficando mais próximas, fomos tendo o apoio dos colegas. Eu tenho orgulho deles e sou feliz aqui!

Problematizar o que nos paralisa nos cotidianos escolares e o que nos dá forças para recomeçar, para afirmar a vida que emana dos movimentos inventivos curriculares, possibilitou-nos perceber a potência da alegria nesses processos. A padronização de conhecimentos presentes nas políticas de centralização curriculares, bem como a força das políticas de avaliação reduzem a energia coletiva. No entanto, as professoras expressam que os encontros com as crianças, as conversas com as famílias, que dão retorno de como percebem as aprendizagens dos filhos, a valorização da profissão, os planejamentos coletivos e a realização dos projetos, contagiam as professoras de oxigênio, expandindo, assim, a força de ação coletiva:

Eu estou aqui, nesta escola, há bastante tempo. Estou aqui porque vejo a possibilidade de ter uma vida feliz, uma vida saudável, pois eu penso que preciso levar para a minha sala de aula essa alegria, principalmente porque eu não sei quanto tempo ainda ficarei em sala de aula. É claro que ter um espaço de trabalho bem estruturado ajuda muito, mas vejo que o apoio das colegas, a nossa amizade me deixam bem feliz, segura, pois sabemos que juntas somos capazes de fazer as coisas funcionarem.

Como constituir encontros alegres que expandam a potência de vida? Será que a alegria é força de ação para os processos inventivos curriculares? A alegria pode ser criada como política e resistência? Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 84) apontam que pensar na invenção como dimensão política da alegria é apostar na potência da vida cotidiana que se reinventa coletivamente, engendrada às diferentes singularidades, inventividades e artistagens de crianças e professoras, que driblam o biopoder que “[...] ousa simplificar e ordenar a potência da vida em uma lista de habilidades e competências”, fortalecendo-se na biopotência que faz proliferar a força de ação coletiva nos cotidianos escolares.

Se alegria é resistência contra os afetos tristes que reduzem a potência de ação coletiva, precisamos estar atentos às nossas maneiras de viver o cotidiano

escolar, cuidar das nossas relações com os outros corpos, problematizar as práticas cotidianas que apequenam as vidas. Hardt e Negri (2016) defendem que a felicidade deve ser a prioridade do governo. Ela é um bem coletivo. Mas também ressalta que a felicidade não é algo que os líderes proporcionam à população, porque ela é afeto ativo e não passivo, portanto, “[...] a multidão precisa governar-se para criar um estado duradouro de felicidade” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 412). A felicidade instiga o desejo coletivo, favorece a organização da plebe e, sobretudo, aumenta a possibilidade de tomada de decisões democráticas e desenvolvimento do autogoverno.

Ao analisar processos de desterritorialização das massas camponesas, das massas monetárias, Deleuze e Parnet (2004) afirma que uma sociedade, assim como um agenciamento coletivo, define-se pelas suas linhas de fuga e pelos seus fluxos de desterritorialização. A política é experimentação ativa, porque não se sabe como uma linha irá se desenvolver, ou seja, como as relações de forças se constituirão. Assim, sugere que essa linha seja manejada com prudência, precaução que devemos tomar para “[...] flexibilizar, suspender, desviar, minar, relevam de um longo trabalho que não se faz apenas contra o Estado e os poderes, mas diretamente sobre nós mesmos” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 166).

Aproveitando as frestas de sombras da quadra... para não finalizar

Finalizamos lembrando um relato de uma professora de Educação Física que observou que os alunos aproveitavam “as frestas de sombras da quadra” para criar ali as suas brincadeiras. Assim, ela começou também a utilizar aquele espaço para alguns momentos de suas aulas. Quando ela não estava utilizando, percebia que as professoras saíam de suas salas para ali contar histórias ou, ainda, propor atividades como jogos etc. Frestas, no dicionário (FERREIRA, 1993), significa fendas, rachaduras, aberturas estreitas e longitudinais para deixar passar a luz e o ar.

As frestas de sombras são os desvios e deslocamentos criados pelas crianças e professores para driblar os dispositivos de poder¹⁰ com suas máquinas abstratas de sobrecodificação que tentam assegurar a homogeneização. Frestas de sombras, que buscam o povo marcado nos seus agenciamentos para se

10 Deleuze (2004) distingue dispositivo de poder, máquina abstrata e aparelhos de Estado, da seguinte forma: o primeiro codifica os diversos segmentos; o segundo sobrecodifica e regula as suas relações; enquanto o aparelho de Estado faz a máquina funcionar.

manter feliz, pois a felicidade é força política para a coletividade, com as suas singularidades e diferenças, arquitetando e criando novas rasuras no mundo. Como afirma Deleuze e Parnet (2004), qualquer um tem que comportar as diversas linhas (de segmentariedade dura e binária, moleculares ou de margem, ou de fuga, ou de declive). Ficamos atentos aos processos de desterritorialização e de reterritorialização dos movimentos inventivos curriculares e percebemos que a linha flexível não é mais pessoal: “As microfendas são também coletivas”, diz Deleuze e Parnet (2004, p. 154), e produtoras de devires.

Assim, “A instituição da felicidade é um projeto político e ontológico”, como afirmam Hardt e Negri (2016, p. 414-415), que será acompanhada pelo riso. Riso inteligente, de criação e de alegria, que problematiza os poderes dominantes. Dessa forma, à medida que expandimos o nosso poder nos diferenciamos e nos transformamos, pois estamos constantemente em devir. A natureza humana está sempre aberta a processos educacionais. A mudança é possível no nível mais básico de nosso mundo e de nós mesmos: “Podemos intervir nesse processo para orientá-lo de acordo com os nossos desejos em direção à felicidade”, pois a alegria é resultado “[...] de encontros alegres com outros, encontros que aumentam os nossos poderes, e da instituição desses encontros de tal maneira que perdurem e se repitam”.

Inspiradas nos autores Hardt e Negri (2016), problematizamos: como inventar políticas da alegria e do amor para as escolas que possam se estender para todo o universo? Os autores apontam que seria pensando um programa político contra a miséria. Miséria entendida não como falta de riqueza e recursos mas, principalmente, como falta de autonomia, de poder, de criação. Proporcionar os meios básicos de vida a todos: saúde, educação e garantia de que todos possam participar da constituição da sociedade, do autogoverno coletivo e da interação construtiva com os outros. Divulgar as práticas emancipatórias educativas criadas pelas comunidades escolares.

Recortamos, para finalizar, fragmentos de afirmação da vida e da política da alegria em um dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) da nossa pesquisa: “*Escola é lugar de vida! [...] Vida de todos que fazem a roda da educação se renovar dia a dia*”. Ao navegar no espaço virtual criado pelos professores para ampliar a comunicação com a comunidade em tempo de quarentena devido a Covid-19¹¹, percebemos que o “sim” para a vida se expressa em cada gesto cotidiano, na luta por um mundo mais solidário e melhor. Espaços e tempos repletos de risos, de alegrias, de poesias, de músicas, de abraços, de

11 Covid 19 é uma pandemia que, no Brasil, teve início em fevereiro de 2020. O Coronavírus é uma família de vírus que causa infecções respiratórias e já matou, no Brasil, mais de 130.000 pessoas num prazo de seis meses (março a setembro de 2020).

acolhimentos, de artistagens e invenções que produzem as alternativas possíveis a partir dos encontros, diálogos e conexões virtuais.

REFERÊNCIAS

- ADMIRÁVEL Gado Novo. Intérprete e compositor: Zé Ramalho. *In: Zé Ramalho 2. [S.l.]: Epic, 1979. 1 LP.*
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Aliii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra. A dimensão política da alegria e a alegria como uma dimensão do político. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, n. 45, p. 82-93, 2017.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. de. Creio na insurreição dos corpos: Foucault e um esboço de anarquologia dos vivos de outros governos. *In: RAGO, Margareth.; GALLO, Silvio (org.): Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: Fapesp; Intermeios, 2017, p. 29-38.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa e o problema da expressão*. Tradução de GT Deleuze. São Paulo: Editora 34, 2003.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- FERNÁNDEZ-SAVATER, Amador. Michel Foucault: uma nova imaginação política. *Revista do Instituto Humanitas da Unisinos*, Porto Alegre, junho, 2015. p. 01-05.
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder, saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1995.

FREITAS, Alexandre Simão. de Despertar a língua furiosa da revolta para não deixar quieto o outro impensado da política. In: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio (org.). *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: Fapesp; Intermeios, 2017. p. 38-50.

GALLO, Sívio. Entre Édipos e O Anti-Édipo: estratégias para uma vida não fascista. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 363-376.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. *Bem-estar comum*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016.

LAZARATTO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SILVA, Sandra Kretli da. As imagens cinematográficas como força que impulsiona o devir pensamento no cotidiano escolar. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 283-300, 2019.

SILVA, Sandra Kretli da. Cartografias das artes de fazer e de nutrir. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, jan./jun. 2015. p. 11-20.

PELBART, Peter. Aos nossos amigos. In: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio (org.). *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: Fapesp; Intermeios, 2017. p. 95-106.

RAGO, Margareth. Dizer sim à existência. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 253-268.

Texto recebido em 03/06/2020.

Texto aprovado em 25/09/2020.