

ALEGRIA DE VIVER, A FORÇA MAIOR PARA *AGIRPENSAR*¹ E CRIAR CURRÍCULOS NOS/COM OS COTIDIANOS *DENTROFORA* DAS ESCOLAS

Maria da Conceição Silva Soares *
ceicavix@gmail.com.

Vanessa Maia Barbosa de Paiva **
E-mail: vanessamaia@gmail.com.

Resumo:

Este artigo apresenta a ideia de que toda alegria é alegria de viver e que essa alegria é a força maior que transborda quando as vidas assumem um compromisso de afirmação de sua existência. Trata-se do simples prazer de existir, apesar de todas as contrariedades e da consciência da morte, da instabilidade, do risco, da insegurança e da impermanência. Para a tessitura destes escritos, este texto dialoga com intercessores, como Clément Rosset, Schopenhauer, Nietzsche, Espinoza, Muniz Sodré e Didi-Huberman. Traz ainda, a partir de narrativas produzidas com pesquisas nos/com os cotidianos em educação desenvolvidas pelas autoras, o que denomina de “aparições” da alegria em processos curriculares tecidos em redes *dentrofora* das escolas, indicando que a alegria potencializa modos inéditos de *agirpensar* e criar conhecimentos e modos de conhecer, trazendo, com isso, mais alegria.

¹ A junção de alguns termos que se grafam em separado, e que aqui aparecerão juntos e em itálico, será recorrente ao longo deste texto, com o propósito de problematizar o modo dicotômico de pensar constituído com o modo de fazer ciência que se tornou hegemônico na modernidade

A junção de alguns termos que se grafam em separado, e que aqui aparecerão juntos e em itálico, será recorrente ao longo deste texto, com o propósito de problematizar o modo dicotômico de pensar constituído com o modo de fazer ciência que se tornou hegemônico na modernidade

² Professora do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença.

³ Professora do Curso de Jornalismo do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ); pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença.

Abstract: This article introduces the idea that every happiness is a joy of living, and that this happiness is the strongest energy that spills over when lives take a compromise to affirm their existences. It is the simple pleasure of existing despite all the setbacks and the awareness about death, instability, risk, insecurity and inconstancy. To these writing's texture we dialog with the intercessors such as Clément Rosset, Schopenhauer, Nietzsche, Espinoza, Muniz Sodré and Dodo-Huberman. The paper still brings through narratives produced with researches with/in the daily in education developed by the authors, which is named "apparitions" of happiness in curricular processes linked in nets inside and outside schools. Finally, it indicates that happiness boosts unprecedented ways of acting and thinking, generating knowledge and manners of knowing, causing more happiness.

Keywords: Joy of living, Art knowledge, curriculum network

*E a vida, ela é alegria ou lamento?*²

Toda alegria é alegria de viver, afirma Clément Rosset (2000), a partir de um pensamento que desenvolve em um diálogo, repleto de analogias e contradições, com Schopenhauer, Nietzsche e Espinoza.³ No que diz respeito a essa afirmação, seja por causa da argumentação do filósofo, seja por conta de nossas experiências e sensibilidades engendradas com um modo de vida que adotamos e do qual não somos autoras, mas apenas veículo (CERTEAU, 1994), concordamos com ele.

Para Rosset (2000, p. 4), o “[...] regime da alegria é o do tudo ou nada: não há alegria senão total ou nula”, ou seja, alegria por tudo, isto é, por qualquer coisa, ou por nada. Ao analisar o modo de funcionamento dessa afecção, Rosset sugere que há na alegria um mecanismo aprovador que vai além do objeto particular que a suscitou e que afeta indiferentemente qualquer objeto para chegar a uma afirmação da vontade de viver, de que a vida vale a pena, do caráter jubiloso da existência. Nas palavras dele:

² Questão apropriada da canção *O que é, o que é?* de Gonzaguinha.

³ Diante de grafias diferentes para o nome do filósofo encontradas nas edições brasileiras de três livros que usamos na produção deste texto, *Spinoza, Espinosa e Espinoza*, optamos pela última, por ser a forma utilizada por Clément Rosset, cuja abordagem da alegria se constituiu no fio condutor do pensamento aqui desenvolvido. **64**

E é esse o extraordinário privilégio da alegria: essa aptidão para perseverar quando sua causa é ouvida e condenada, essa arte quase feminina de não se render à razão alguma, de ignorar alegremente tanto a adversidade mais manifesta quanto a contradição mais flagrante. Pois a alegria, tal qual a feminilidade, permanece indiferente a qualquer objeção. Uma faculdade de persistência incompreensível permite à alegria sobreviver à sua própria condenação à morte e continuar a exhibir-se como se nada houvesse, um pouco à maneira daqueles vermes que, embora partidos em dois ou quatro, continuam a remexer-se e a prosseguir rumo a seu cego objetivo, ou daquele mandarim maravilhoso, musicado por Bela Bartok, que nenhuma punhalada consegue abater. (ROSSET, 2000, p. 8-9)

Seria essa a natureza da alegria? O que define seu *modus operandi*? Sua aptidão em perseverar apesar das tragédias e das adversidades do dia a dia? Seria essa perseverança, que caracteriza a alegria, a natureza da vontade de viver à qual Schopenhauer (2012) - apesar de reconhecê-la como essência, substância do mundo em sua totalidade infinita - nos sugere renunciar para evitar a dor e o tédio, enfim, o sofrimento, o ressentimento e o pessimismo causado pela consciência de nossa individualidade finita, pela certeza de que vamos morrer? Afinal, para Schopenhauer (2012, p. 32-33):

[...] toda a natureza não é mais que o fenômeno e a realização da vontade de viver. A forma de tal fenômeno é o tempo, o espaço e a causalidade, donde a individuação, que tem por consequência que o indivíduo deve nascer e morrer; mas a vontade de viver de que o indivíduo não constitui por assim dizer, mais que um exemplar ou uma parcela singular da manifestação, não é perturbada pela morte do ser individual, tanto quanto não o é o conjunto da natureza. Pois não é pelos indivíduos, mas unicamente pela espécie que a natureza se interessa e é dela unicamente que estuda seriamente a conservação [...].

De certa forma, pelo menos no que diz respeito à existência terrena, sabemos disso, ou seja, sabemos que a vida não se resume à vida dos indivíduos, pois aprendemos com os *saberes-fazers* cotidianos que nos levam a *agir-pensar* diante da morte dos outros, aliás, de todo tipo de morte dos outros para nós, como o desaparecimento, o esquecimento, a rejeição, a exclusão e o abandono, que “a vida continua” e que “a fila anda”. São

sabrefesfazeres curriculares aprendidos com as práticas sociais que tecemos *dentrofora* das escolas e em meio às quais somos tecidos. Ouvimos, repetimos e reinventamos essas expressões e esses gestos constantemente para nós mesmos, como mantras que engendram forças para seguir vivendo.

Mas, e quando se trata da consciência da nossa própria morte, ou seja, da efemeridade da nossa vida? Da melancolia, do rancor e do medo que isso pode nos causar? Do abalo que pode produzir na nossa vontade de viver, na nossa alegria de viver? Qual a saída? Renunciar à vontade de viver para evitar a tristeza suscitada pela consciência da finitude da nossa duração? Como afastar o fastio que pode ser provocado pela ideia de que “[...] a vida não é senão uma luta pela existência, com a certeza duma derrota final” (SCHOPENHAUER, 2012, p. 82). Como a alegria de viver pode perseverar nessa contingência e potencializar nossos pensamentos e ações cotidianos, em seus múltiplos contextos, inclusive nos processos curriculares criados em redes (ALVES, 1999) *dentrofora* das escolas?

Em diálogo com Schopenhauer, a quem se dirigiu como “meu ilustre mestre”, Nietzsche (1991, p. XIII) questionou o valor dos instintos de renúncia e de abnegação que teriam fundado o que ele define como negação da vida e de si mesmo por parte daquele filósofo, mas desenvolveu, talvez a partir do pensamento dele e caminhando em direção contrária, a ideia de vontade como força afirmativa da “vida como ela é”, para usar outra expressão cotidiana. A moral baseada na renúncia à vontade de viver plena, intensa e afirmativamente e na negação do gozo e da alegria de viver, segundo Nietzsche, é uma moral originada com a cultura judaico-cristã, que impõe o sofrimento, a culpa, o remorso, o castigo e a dívida com o divino como virtudes. Para esse pensador, a essência da vida, ao contrário, é a vontade de potência, a vontade de poder, e os instintos que essa vontade engendra são instintos de liberdade, de luta, de insubmissão, de regozijo, de criação. O impulso ao sacrifício e à abnegação, ao contrário da vontade de potência, induz à “[...] má consciência, a vontade de alguém de torturar-se a si próprio” (NIETZSCHE, 1991, p. 54).

O cristianismo, conforme a análise de Nietzsche, concebe o além (o paraíso celeste) como o mundo da felicidade eterna, da verdade, da autenticidade, em oposição ao mundo terrestre, do corpo, do sensível, do provisório, do inautêntico, do aparente. Diante dessa constatação, no capítulo intitulado *Schopenhauer como Educador*, do livro *Considerações Extemporâneas*, ele adverte:

Mas quem procura em tudo a inverdade e se associa livremente com a infelicidade, para este, talvez, está preparado um outro milagre da desilusão: algo indizível, do qual felicidade e verdade são apenas meras imagens e meros ídolos, acerca-se dele, a Terra perde seu peso, os acontecimentos e potências do mundo se tornam sonhos e, como nas tardes de verão, se espira em torno dele uma transfiguração (NIETZSCHE, 1978, p. 75).

Diante do funcionamento da má consciência, que forja a renúncia e a resignação como virtudes para evitar a dor, a luta e a vida, aqui e agora, Nietzsche propõe a si mesmo a tarefa de transmutar os valores introduzidos pelo cristianismo e, com isso, afirmar a vontade de potência e, assim, afirmar a robustez, o regozijo, o devir, a multiplicidade e a expansão da vida. Com Nietzsche, temos caminhado, assumindo também para nós essa tarefa.

Mas para que tanto esforço? Acima de tudo, porque queremos constituir sabedoria para salvar a própria pele, ou seja, para inventar modos de viver melhor e mais livremente num presente contínuo, sem nostalgias do passado e sem projeções para o futuro, condições que, como já anunciava Nietzsche (1991), podem se tornar inimigas da felicidade, da vontade e da potência. Uma por suscitar culpas, remorso e arrependimento por meio da memória/medo do castigo. Outra por gerar esperança e promessa, adiando sempre o momento de realização da vida. (SOARES, 2010, p. 59)

Voltando ao que afirma Rosset (2000), a alegria sempre constitui uma espécie de "a mais", que vem multiplicar pelo infinito qualquer satisfação relativa a um motivo determinado. E é esse "plus" que o homem alegre é incapaz de explicar: "há acessos de alegria independentes de qualquer causa, ímpetos de euforia perfeitamente incompatíveis com o pensamento consciente (...) (p. 10-11)". Ele acrescenta ainda que "[...] talvez seja na situação mais adversa, na ausência de qualquer motivo racional de regozijo, que a essência da alegria se deixará melhor apreender" (p.11).

Na apropriação que faz do pensamento de Espinoza na *Ética*, Rosset reitera que a única afeição é a alegria (e seu contrário, a tristeza). Na definição do próprio Espinoza (2007, p. 177):

Assim, por alegria compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior. Por tristeza, em troca, compreenderei, daqui por diante, uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor. Além disso, chamo o afeto da alegria quando está referido simultaneamente à mente e ao corpo, de excitação ou contentamento; o de tristeza, em troca, chamo de dor ou melancolia.

No pensamento espinoziano, a alegria é um afeto bom porque aumenta a potência do corpo para *agirpensar*, enquanto a tristeza é um afeto mau, porque diminui essa mesma potência do corpo para *agirpensar*. Alegria e tristeza não têm, portanto, nenhuma relação com o bem e o mal transcendentais, mas sim com as boas ou más afecções produzidas na imanência dos encontros entre corpos, entre ideias e entre corpos e ideias. Os afetos podem se constituir em ações, quando somos a causa da afecção, ou paixões, quando a causa é exterior a nós, ou seja, quando algo nos toca e nos afeta. Além da

alegria e da tristeza, Espinoza (2007) inclui também o desejo, isto é, a consciência dos apetites engendrados com os corpos entre as três afecções primárias das quais derivam todas as outras.

Deleuze (2002, p. 23), no livro dedicado a Espinoza, indica que o pensamento desse filósofo operou “[...] uma tripla denúncia: ‘da consciência’, dos ‘valores’ e das ‘paixões tristes’”. Com a apropriação que faz de Espinoza, Deleuze pensa as afecções, não exatamente a partir de causas e efeitos internos ou externos aos indivíduos, mas, principalmente, a partir dos bons e maus encontros e das composições e decomposições das relações. Assim:

A ordem das causas é então uma ordem de composição e de decomposição de relações que afeta infinitamente toda a natureza. Mas nós, como seres conscientes, recolhemos apenas os *efeitos* dessas composições e decomposições: sentimos *alegria* quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com a nossa alma e com ela se compõe; inversamente, sentimos *tristeza* quando um corpo ou uma ideia ameaçam a nossa própria coerência (DELEUZE, 2002, p. 25).

Estaríamos, com a análise deleuziana da filosofia de Espinoza, caminhando de uma filosofia prática, como o próprio Deleuze propôs ao se referir ao pensamento do autor de *Ética*, para um idealismo filosófico de difícil compreensão? Não ousamos afirmar isso e também não é o que queremos por em questão. Entretanto, quando nosso pensamento começou a abstrair demais e deslocar o foco que pretendíamos dar às práticas cotidianas, eis que nos deparamos com uma frase em que Deleuze (2002, p. 31) se refere, de passagem, à “[...] diferença qualitativa dos modos de existência bom/mau”, portanto, os modos de existência que engendram alegria e potência ou, ao contrário, tristeza e impotência. E, então, no encontro com essa passagem, precipitamo-nos a fazer um filho pelas costas em Deleuze, pensando o que ele não disse a partir do que ele pensou ou insinuou. Optamos por nos deter nessa questão.

Podemos tomar a alegria de viver como um afeto produzido por/com um bom modo de existência? Seria, então, a alegria de viver engendrada com uma arte de *fazersaber*, um modo de se constituir e constituir mundo, uma lógica operatória criada em redes de encontros e com práticas cotidianas milenares?(CERTEAU, 1994) Nessa perspectiva, seria a função política da alegria de viver, produzida com e produtora de algumas modalidades das práticas, a força maior para potencializar pensamentos e ações, produzindo um “plus” na tessitura de currículos nos/com os cotidianos escolares? Seria esse “plus” produzido com a alegria de viver praticada nos/em processos curriculares nos/com os cotidianos *dentrofora* das escolas mais vida, mais potência, mais vontade e mais alegria de *saberfazer* viver?

A regência da alegria em diferentes espaçostempos da vida cotidiana

Ao contrário do que nos apresentam algumas noções usuais, a regência da alegria não se dá de maneira suave. A alegria é uma força que se manifesta de modos diferentes em diferentes *espaçostempos* da vida cotidiana. Em sua busca sobre o assunto nas culturas africanas e orientais, e, com o embasamento das obras nietzschianas, Muniz Sodré (2006) afirma que a alegria é *trágica* porque, apesar das vicissitudes da existência, persiste no viver. O modo de aparição dessa alegria trágica, segundo Sodré (2006, p. 199-200) seria o que diz

[..] sim à vida mesmo nos seus problemas mais estranhos e árduos; é a vontade de vida regozijando-se de sua inesgotabilidade [...]. Uma alegria trágica não exclui o destino e dá-se, para além da consciência, num transbordamento de forças, sem dependências de passado nem futuro, no aqui e agora de uma situação existencialmente excessiva.

A concepção de alegria comporta, para Sodré (2006) um “transbordamento”, uma força

maior que se faz presente, constituindo-se em um movimento vivo da sensibilidade. Estudando a cultura vedanta e a tradição simbólica africana, Sodré nos mostra pontos de interseção, guardadas as devidas proporções das simbologias e posturas culturais, quando nos fala que essas duas culturas tem atitudes semelhantes no que diz respeito a um viver alegre.

Uma vida alegre para essas duas culturas teria uma lógica operatória que se afirma em seu modo de existir, mas que não cria nenhuma expectativa, e, conseqüentemente não teria nenhum medo. A alegria desses povos seria algo pleno que não tem medida a partir de julgamentos, algo que transbordaria toda medida e que não estaria implicado em atender a nenhum tipo de prescrição de outras culturas e/ou modos de ser alegre. Assim diz Sodré (2006, p. 201):

O desapego ou a indiferença implicados na atitude de não se opor ao mundo requerem uma minimização das necessidades, memórias, demandas, esforços, hierarquias, medo, etc. No entanto, a aceitação traduz uma posição ativa (a visão própria), porque atenta às condições imediatas do aqui agora, às convenções sociais e suas exigências, das quais é preciso desapegar-se. A experiência de viver no presente implica, em consequência, uma espécie diferente de consciência de tempo, em que as ilusões de passado e futuro sejam abolidas pelo fluxo temporal de uma visão compreensiva.

A alegria, portanto, não tem medida porque a medida gera expectativa e medo. A alegria não se constitui a partir de um “ideal”. Não existem ideais de alegria porque ela seria uma manifestação da vida no aqui e no agora. A alegria não estaria sujeita a sanções intelectuais ou espirituais para dar conta do que se faz alegre porque a alegria se ocupa da vida e está ligada indissociavelmente ao prazer constitutivo do viver.

Recorrendo aos escritos do veda Svâmi Prajnânpad e também dialogando com os estudos de Rosset, Sodré afirma que o homem da alegria é o homem que não tem esperança, opondo radicalmente o homem da esperança, que seria um sujeito de uma duvidosa vida substitutiva, ao homem alegre, cruelmente indiferente a tudo que não seja manifestação da vida tal e qual esta se apresenta. Esse homem não espera porque já sabe

que possuí o todo necessário para sua existência. Não haveria lugar para a esperança, segundo Prajnânpad, porque “[...] a espera seria a causa de todas as preocupações” (SODRÉ, 2006, p. 205-206).

O homem alegre é assim, o homem do desespero ou da desesperança. É menos tristeza do que ausência total de esperança e é no que ela constitui o estado normal do sábio. Aquele que tem tudo o que iria esperar? E por que, já que nada lhe falta? O real aqui agora lhe basta. [...] a ausência pura e simples de esperança não significa a mágoa traduzida na acepção comum da palavra desespero [...]. Aqui o desespero/desesperança é, antes, o grau zero da expectativa, portanto um regime de acolhimento do real sem temor, sem desengano, sem tristeza. Este regime ou esta regência pode ser chamado de alegria: uma aceitação e uma experiência da plenitude do presente.

A alegria seria a regência que possibilita a experiência aos sujeitos. Portanto, não existe o sujeito da alegria ou até mesmo um sujeito de um sentimento de alegria. É a alegria que rege. Em alguns lugares, segundo o autor, definitivamente a alegria não está. Para Sodré (2006), não existe alegria fabricada, referindo-se à cultura midiática, tecnologicamente produzida, dependente de premissas ditadas por um mercado global e massificador de estilos de vidas e sentimentos. Nessa instância podem existir sensações, vertigens e promessas de felicidade, mas jamais haverá a alegria (SODRÉ, 2006, p. 222).

Algumas aparições da alegria nos/com processos curriculares cotidianos dentrofora das escolas

Tomando a alegria de viver como um afeto engendrado por/com bons modos de existência, como uma afeição forjada com uma arte de *saberfazer* viver que potencializa os corpos para *agirpensar* e criar possíveis para a vida e para o conhecimento, retornamos a Rosset (2000), mas já negociando com Certeau (1994), para ~~re~~ pensar em

que consiste essa lógica operatória. De acordo com Rosset, o modo de existência que constitui a alegria de viver não consiste em uma acomodação ou em uma renúncia a qualquer pretensão de duração em contrapartida das alegrias efêmeras que se podem obter da existência. Ao contrário, para esse filósofo, a alegria de viver só pode acontecer em uma existência efêmera, perecível, mutável e assim desejada.

O sabor da existência é o do tempo que passa e muda, do não fixo, do jamais certo nem acabado; aliás, a melhor e mais certa "permanência" da vida consiste nessa mobilidade. Ter gosto por isso implica, necessariamente, se ficar alegre, precisamente, com o fato de ela ser por essência, indistintamente, perecível e renovável, e de modo algum deplorar uma ausência de estabilidade e de perenidade (ROSSET, 2000, p. 20).

Com o filósofo da arte Didi-Huberman (2016), entendemos que a alegria produz uma emoção que tem um poder transformador, que nos toca, nos afeta, nos contagia, que age em nós, que está em nós e fora de nós, além de nós. E, mas do que as essências das coisas e, nesse acaso, das emoções, ele propõe que busquemos capturar, ou ao menos sentir e perceber, suas aparições. Que as apanhemos em pleno voo, vivas, sem a pretensão do conhecimento sobre o que elas são para poder guardar para nós um pouco de sua beleza. Tentemos, então, capturar a alegria de viver e o que ela potencializa em atos.

Que sinais, expressões, imagens, rituais e gestos, ou seja, que práticas fabricam e são fabricadas por modos de *fazersaber* e se constituir que nos indicam a emergência e a regência da alegria viver e o que ela potencializa nos processos curriculares cotidianos nas escolas? Como ampliar e disseminar modos alegres de existir e impedir o que os aprisionam e reprimem? Continuando o exercício de pensamento que vimos praticando, buscaremos, daqui em diante, com pistas e questões produzidas com pesquisas realizadas por nós e por pesquisadores vinculados ao nosso grupo, capturar a alegria de

viver em atos e fabular sobre bons modos de *saberfazer* viver que a engendram e por ela são engendrados.

Começamos com gestos muito frequentes nos cotidianos escolares que observamos em quase todas as escolas pelas quais passamos no Rio de Janeiro e no Espírito Santo. As crianças e os adolescentes, em qualquer oportunidade em que se sintam livres, nos corredores, pátios e quadras, correm em múltiplas direções e gritam loucamente, esbarrando uns nos outros e gargalhando a cada encontrão, mesmo ao caírem e se esparramarem no chão, quando isso acontece, sem que consigamos, a princípio, entender o propósito dessas atitudes. Para além de tais gestos serem produzidos e produzir a movimentação de corpos disciplinados e engessados com as práticas tradicionais nas salas de aula, o que não é pouco, eles encenam, no sentido de por em cena, lutas, encontros, riscos, competições, relações de forças e desejo de fusão com outros, ao modo do funcionamento do erotismo que, para Bataille (2004), produz um tipo de êxtase resultante da continuidade que estabelece entre seres descontínuos.

Também em relação à imagem do sexo para pensar a potência dos encontros, mas em uma interpretação em sentido diferente do que foi sugerido por Bataille, Rosset (2000) entende que a alegria de viver implica uma passagem do particular ao geral, que vai de uma felicidade simples a uma espécie de bem-estar cósmico, a qual resulta no regozijo, por excelência, das espécies vivas: a sexualidade.

No caso do prazer sexual, e na alegria dele indiscernível, torna-se manifesto - embora esta observação valha para toda forma de regozijo, ainda que talvez em um grau menor - que o prazer não se esgota no benefício que dele tiram seus protagonistas, nem mesmo seu único herói, em se tratando de prazer solitário. Há sempre uma terceira instância sobre quem essa alegria recai: não somente o interesse da espécie, ligado a certas condições favoráveis de acasalamento, mas também o interesse geral da existência, tal como o prazer sexual o sente, em todas as suas formas (ROSSET, 2000, p. 14).

Para Rosset há, na sua proposição, em comum com Bataille, um entendimento de que o prazer sexual é um efeito que escapa à sua causa, um benefício que escapa a seu suposto beneficiário. Esse modo de funcionamento, segundo ele, é inerente à alegria de viver.

Considerando que a lógica operatória que engendra alegria de viver articula corpo e sensibilidade, para muito além de uma suposta razão meramente cognitiva, talvez possamos compreender por que estudantes, quando conversam conosco sobre currículos, sempre reivindicam mais aulas de educação física e mais aulas de artes e, mesmo quando não são atendidos, fazem valer clandestinamente suas reivindicações. Vejamos algumas narrativas de estudantes do ensino fundamental, produzidas com uma pesquisa realizada em uma escola pública de Vitória por uma de nós:

- A escola é boa, por causa da educação, mas o que falta no recreio, que a gente quer ter mesmo, é futebol. Porque a gente não pode trazer bola que eles tomam. (estudante do sexto ano)

- A escola podia ter aula de música, aula de teatro. Porque matérias têm muitas, mas aulas de arte e de educação física têm poucas. (estudante do sétimo ano)

- Podia ter aula sobre sexualidade. Por que não se pode falar dessas coisas aqui? (estudante do sexto ano)

As reivindicações por mais aulas de educação física e de artes visuais, dança, teatro e outras formas de manifestação artística são constantes, mas, muitas vezes, são tomadas por professores e pesquisadores como um sinal de que os estudantes desejam apenas escapar das matérias, ou seja, das outras disciplinas curriculares. Nessa avaliação, educação física e artes não são matérias, ou ao menos não são valorizadas como tal na

hierarquia estabelecida entre as disciplinas curriculares. Tal hierarquia é encabeçada, quase sempre, pela matemática e seguida por português, ciências, história e geografia, conforme a organização do trabalho escolar e a composição dos currículos nos cotidianos das escolas, que se materializam, entre outras condições, na carga horária destinada a cada disciplina. Entretanto, com e apesar dessa ordenação dos/nos *espaçostempos* escolares, modos de *saberfazer* que não se deixam aprisionar por essas diretrizes e prescrições curriculares, compondo com elas possíveis, produzem a alegria de viver e *ensinaraprender*, sendo também por ela produzidos.

Assim é que, quando pesquisamos nos/com os cotidianos nas escolas, nos deparamos com singularidades e multiplicidades engendradas por maneiras alegres de existir e de *fazersaber* criadas por docentes e discentes, que, por sua vez, produzem ainda mais alegria de viver: cadernos com desenhos coloridos de flores, corações, objetos desejados e personagens queridos; pichações e grafites em muros e paredes que embelezam, definem e informam territórios ocupados pelas juventudes; jogos, competições e correrias no recreio, na entrada e na saída; usos da matemática em organização de festas, vaquinhas para comprar bola e objetos esportivos, levantamento de custos para passeios e outras brincadeiras; usos do português em mensagens enviadas pelos sites de relacionamento ou postadas em sites de compartilhamento, por meio das quais criam e ampliam conexões; entrevistas com comerciantes da comunidade para saber como usam a matemática no dia a dia; produção de vídeos, seja documentário, seja ficção, como trabalhos escolares; encenações teatrais da história; emprego de mapas para traçar/imaginar geografias de viagens e caminhadas pelas cidades; entre tantas outras composições que instituem currículos dissidentes em relação aos conhecimentos e às formas de conhecer hegemonicamente valorizados e impostos, ainda que muitas vezes não sejam reconhecidos e legitimados.

Outra reivindicação constante dos estudantes nas escolas remete aos usos, para além dos previstos nos planejamentos didáticos e reconhecidamente pedagógicos, das tecnologias da comunicação e da informação nos processos curriculares cotidianos. Eles querem

mais jogos, educativos ou não, e acesso irrestrito às redes sociais e sites da internet, seja por meio dos computadores das escolas ou de seus celulares. Muitas vezes há resistência de professores e administradores escolares em relação a essa reivindicação. Em muitas outras situações há cumplicidade, parcerias e criações de currículos alegres com os usos das tecnologias. Como exemplo da segunda situação, citamos as páginas das matérias e das escolas no *facebook*, em que alunos e professores interagem e compartilham textos, imagens e ideias; os grupos no *whatsapp* que aproximam discentes e docentes, permitindo a interação síncrona e assíncrona entre eles para além dos *espaçostempos* escolares; a produção conjunta de vídeos, como vivenciamos em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro que atende a uma comunidade invadida pelo Bope,⁴ a partir da qual os realizadores reinventaram a história e o presente da própria comunidade; o compartilhamento no *youtube* de centenas de vídeos contra a homofobia, produzidos por estudantes de escolas públicas e privadas, de diferentes níveis de ensino e de várias regiões do país como trabalhos escolares destinados a diversas disciplinas, como português, história, sociologia, inglês e artes; os videodocumentários feitos pelos estudantes nas ocupações das escolas e os próprios currículos criados com as atividades da ocupação organizadas pelos estudantes, conforme seus interesses e desejos; e, ainda, a proliferação de *selfies* que fabricam a autoimagem dos sujeitos e da vida nas escolas, instituindo possibilidades para a autoapresentação e a autorrepresentação e para a constituição da coletividade.

Esses e outros usos das tecnologias nos cotidianos das escolas remetem a lógicas operatórias milenares de praticantes da cultura (CERTEAU, 1994) que, na contingência de precisarem usar artefatos que não criaram, que lhe são oferecidos ou impostos, criam outras possibilidades para a ação, a fabulação e a existência. Muitos desses usos repetem, ao mesmo tempo em que se diferenciam, lógicas operatórias de práticas escolares e artísticas mais antigas, como a produção de cartazes com recortes de imagens e letras de revistas, os bilhetinhos enviados pelos professores para estudantes e

⁴ Batalhão de Operações Policiais Especiais (PMERJ).

familiares (e vice-versa) e a produção de autorretratos e de imagens de situações escolares desenhadas ou pintadas. A criação de si mesmo e do mundo em que vivemos com afetos que nos potencializam são produzidos com e produzem a alegria de viver.

Por fim, concluindo a fabulação sobre o que estamos chamando de aparição da alegria nos cotidianos escolares, trazemos um acontecimento que nos foi narrado na contingência de uma pesquisa sobre transexualidade e educação, quando, uma mulher transgênera entrevistada para a pesquisa foi questionada sobre as práticas de generificação na escola. Apesar de denunciar segregações e constrangimentos impostos, especialmente no que diz respeito à obrigatoriedade do uniforme e ao uso do banheiro, que são fortes marcadores de gênero e das fronteiras que se impõem com eles, ela referiu-se com alegria às filas separadas para meninos e meninas. Diante da imposição em perfilar com os meninos, correspondendo às expectativas construídas em relação ao corpo-sexo-gênero que lhe foi atribuído, ela aproveitava dessa situação para “roçar” seu corpo nos corpos dos demais garotos, o que a levava a sentir prazer e incitar desejo. Tal atitude, baseada no apetite de seu corpo, produzia regozijo e potencializava o desengessamento dos corpos, aliás, de todos os corpos.

Defendemos que o processo de conhecer potencializado pela alegria e pelo desejo é indissociável da vontade e da alegria de viver.

Algumas considerações para arrematar

Com Rosset (2000) começamos este texto e com ele vamos arrematá-lo. Isso porque acreditamos que a alegria de viver institui um modo de vida que potencializa nossa existência e que não tem explicação, mas que pode ser sentido e experienciado. Quando Rosset não distingue a alegria da alegria de viver, ele se refere, como força maior da existência, ao simples prazer de existir, apesar de todas as contrariedades e da

consciência da morte, da instabilidade, do risco, da insegurança. Tal alegria consiste, portanto, na possibilidade de viver aqui e agora. A isso acrescentamos que a alegria consiste na possibilidade de viver intensa, criativa e afirmativamente o presente.

Esse é, para Rosset (2000), o paradoxo central da alegria e o motivo pelo qual ela não pode ter uma justificação racional. Assim, apesar de nossa tentativa de capturar a alegria em atos, isto é, em atos por ela potencializados e que a engendram, assumimos que não podemos contabilizar em expressão tudo o que esse afeto põe em funcionamento. Isso porque, segundo Rosset (2000, p 24), “[...] resulta que a alegria, se alegria há, consiste num regozijo impensável: regozijo que é possível sentir, mas que é impossível conceber, por não se poder dele dar conta nem desculpá-lo com a autoridade de um argumento, seja ele qual for”.

Mesmo sem poder dar conta de argumentar racionalmente sobre a função da alegria, sobre a força com que esse afeto impulsiona nossas vidas, afirmamos, com Rosset (2000), que a alegria de viver não é ilusória, embora seja paradoxal, pois implica uma aprovação incondicional da existência, apesar de concebê-la como irremediavelmente trágica.

Considerando o caráter paradoxal da alegria, Rosset (2000, p. 25) deduz que “[...] não há alegria senão louca - todo homem alegre é necessariamente e a seu modo um desatinado”. Com essa dedução estendida ao nosso tema, questionamos: precisamos ser ou nos tornarmos *malucos beleza*,⁵ ao invés de nos esforçarmos para ser sujeitos normais, se quisermos criar currículos alegres, que potencializem a criação de novos modos de *agirpensar* nos/com os cotidianos escolares?

E, ao que nos interroga diretamente, por dizer respeito ao que acreditamos ser o modo de vida alegre e desatinado que nos acomete e do qual somos veículo, respondemos com

⁵ Referência à canção *Maluco Beleza*. Composição: Claudio Roberto / Raul Seixas

a letra de uma canção:⁶

Dizem que sou louco por pensar assim

Se eu sou muito louco por eu ser feliz

Mas louco é quem me diz

E não é feliz, não é feliz

Nós somos felizes!

Referências

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: D, P & A, 1999.

BATAILLE, G. *O erotismo*. São Paulo: Arx, 2004.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

DIDI-HUBERMAN, G. *Que emoção! Que emoção?* São Paulo: Ed. 34, 2016.

NIETZSCHE, F. *A genealogia da moral*. São Paulo: Moraes, 1991.

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas/Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

ROSSET, C. *Alegria: a força maior/Clément Rosset*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

⁶ Canção: *Balada de um louco*. Composição: Arnaldo Baptista / Rita Lee.

SCHOPENHAUER, A. *Do mundo como vontade e representação*: como vontade: segunda consideração. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. Livro IV.

SOARES, M. C. S. Sabedoria e ética para “salvar a própria pele”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 57-71, jan./mar. 2010.

SODRÉ, M. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SPINOZA, B. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.