

A DIMENSÃO POLÍTICA DA ALEGRIA E A ALEGRIA COMO UMA DIMENSÃO DO POLÍTICO¹

Janete Magalhães Carvalho
janetemc@terra.com.br

Sandra Kretli da Silva
sandra.kretli@hotmail.com

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
taniadelboni@terra.com.br

Resumo: O artigo trata de uma pesquisa que aposta na invenção como dimensão política da alegria no currículo escolar e na formação de professores. Busca agenciamentos coletivos com professores e professoras de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória, ES, em processos de formação que se afirmam na potência dos encontros, nos quais as imagens (literárias, cinematográficas, midiáticas, fotográficas etc.) são disparadoras para instaurar “redes de conversações” (CARVALHO, 2009). Problematiza: como a escola, entendida como espaço coletivo e plural, potencializa os processos inventivos e a construção do comum, da alegria? Como liberar a inventividade, a força-invenção, que engendra um currículo escolar nômade e coloca o pensamento em movimento afirmando a alegria como função política do processo de ensinar e aprender? Utiliza como intercessores os teóricos: Pelbart (2003), Nietzsche (2010), Lazaratto (2006), Spinosa (2008), Kastrup (2007), dentre outros. Aponta que a força afetiva da invenção produz a subjetividade como força viva, como potência política, como biopotência, que é a potência de vida do coletivo. Ressalta que pensar a invenção como dimensão política da alegria na formação de professores e no currículo escolar é pensar, primeiramente, que a questão política remete-nos ao compromisso de apostar na vida: na potência da vida que se afirma, cotidiana e coletivamente, em meio a diferentes forças que impelem e impulsionam singularidades, invenções e criações, mesmo em meio ao biopoder que ousa simplificar e ordenar a potência da vida escolar em uma lista de habilidades e competências.

Palavras-chave: Dimensão política da alegria. Biopotência. Redes de conversações.

ABSTRACT:

The article deals with a research that focuses on the invention as a political dimension of joy in the school curriculum and teacher training. It seeks collective assemblages with teachers and teachers at a primary school in the city of Vitoria, ES, in training processes that affirm themselves in the power of encounters, in which the images (literary, cinematographic, media, photographic, etc.) are triggers for to establish "networks of conversations" (CARVALHO, 2009). Problematical: how the school, understood as collective space and plural, potentiates the inventive processes and the construction of the common, of joy? How to release inventiveness, force-invention, which engenders a nomadic school curriculum and puts thought in motion by affirming joy as a political function of the process of teaching and learning? He uses as intercessors the theorists: Pelbart (2003), Nietzsche (2010), Lazaratto

¹ Pelbart (2003, p. 76-77).

(2006), Spinosa (2008), Kastrup (2007), among others. It points out that the affective force of invention produces subjectivity as a living force, as a political power, as biopower, which is the potency of life of the collective. Emphasizes that thinking about invention as a political dimension of joy in teacher training and school curriculum is to think, first of all, that the political question refers to the commitment to bet on life: the power of life that is affirmed daily and collectively in through different forces that impel and impel singularities, inventions and creations, even in the midst of biopower that dares to simplify and order the potency of school life in a list of skills and competences.

Keywords: Political dimension of joy. Biopower. networks for dialogue.

Pelbart, em seu texto “Da função política do tédio e da alegria”, afirma – a partir de Tarde – que a alegria é produzida a partir da invenção, força afetiva, que se dá no agenciamento maquínico de corpos, sejam movimentos, sejam ideias, sejam acontecimentos: “[...] No pensamento de Tarde, inventar é uma grande alegria” (PELBART, 2003, p. 74). Todos e qualquer um inventam porque a invenção é potência de vida, é a força que engendra, a partir das singularidades, outros modos de existência, “[...] novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação” (PELBART, 2003, p. 73). A invenção, portanto, implica a expansividade de forças que, ao compor com outras forças, aumenta a potência de agir. Essa força afetiva da invenção engendra a subjetividade como força viva, como potência política, como biopotência, que é a potência de vida do coletivo.

Assim, a invenção, para Tarde, são acontecimentos que criam novos possíveis. Trata-se de uma cooperação, associação entre fluxos de crenças e desejos, força constituinte que agencia e promove o encontro de forças que carregam uma nova potência, “[...] uma nova composição, fazendo emergir – e, portanto, atualizando – forças que eram apenas virtuais” (LAZZARATO, 2006, p. 44).

Para Pelbart (2003, p. 74), ainda em agenciamento com Tarde, a invenção “[...] é um acontecimento jubiloso, uma combinação singular, encontro, hibridação, novo agenciamento das relações entre as forças, que rearranja as coisas de maneira distinta. É uma pequena diferença introduzida no mundo”. Essa diferença é produzida a partir de variações, de fluxos, de roubos e capturas em um processo inventivo que, para Tarde (*apud* PELBART, 2003, p. 74), remete a uma alegria “social”: “A alegria da invenção tem a ver com as novas formas de cooperação que ela enseja. Quem diz sociedade diz alegria; a alegria é a flor natural da sociabilidade”.

Ao afirmar que “[...] a alegria tem a ver com agir conjuntamente”, Pelbart (2003, p. 74) estabelece outro agenciamento, agora com Negri, para apresentar a alegria a partir do surgimento do “novo”, da potência ético-política da multidão: “[...] a alegria indizível ainda com a descoberta dessa nova figura chamada multidão, e a alegria como força intrínseca da

própria multidão” (PELBART, 2003, p. 75). Dessa forma, Negri aposta na atividade inventiva da multidão e, sendo esta plural, sua potência está no coletivo, “[...] nos encontros expansivos e contínuas colaborações” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 439), na construção do comum e da alegria como função política.

Pensando na alegria como força política, questionamos: como a escola, como espaço coletivo e plural, potencializa a invenção e a construção do comum, da alegria? Como liberar a inventividade, a força-invenção, que engendra um currículo escolar nômade e coloca o pensamento em movimento afirmando a alegria como função política do processo de ensinar e aprender?

A invenção como dimensão política da alegria no currículo escolar e na formação de professores (ou a alegria como potência político-afetiva e inventiva)

Pensar na invenção como dimensão política da alegria na formação de professores e no currículo escolar é pensar, primeiramente, que a questão política nos remete ao compromisso de apostar na vida: na potência da vida que se afirma, cotidiana e coletivamente, em meio a diferentes forças que impelem, impulsionam e engendram singularidades, invenção e criação, mesmo em meio ao biopoder que ousa simplificar e ordenar a potência da vida escolar em uma lista de habilidades e competências.

Dessa forma, buscar a afirmação da vida na escola significa promover um movimento de composição do currículo e da formação docente no plano de imanência apostando na biopotência, na vontade de potência (NIETZSCHE, 2010), que se “[...] conecta ao desejo coletivo de conexão com os múltiplos contextos e cotidianos escolares, assim como a ideia de currículo como um corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum plural” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 500).

Assim, pensar a biopotência no cotidiano escolar é fazer proliferar a “potência de ação coletiva” (CARVALHO, 2009), força essa que implica a capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação, produzindo conhecimentos fluidos, errantes e fugidios que causam ressonâncias juntos às coletividades, em meio às redes cooperativas.

Para compor este texto, buscamos agenciamentos coletivos com professores e professoras de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória, ES, em processos de formação que se afirmam na potência dos encontros, nos quais as imagens (literárias, cinematográficas, midiáticas, fotográficas etc.) são disparadoras para instaurar “redes de conversações” (CARVALHO, 2009).

As redes de conversações possibilitam que os processos de formação se efetivem por meio de redes e de circularidades de sentidos que atravessam as linhas da vida tecidas dentro

e fora das escolas. Assim, os agenciamentos coletivos de enunciação provocam a abertura de novos territórios existenciais e de outros sentidos para instaurar a inventividade como potência que afirma diferentes sentidos, engendrando um currículo escolar nômade e que coloca o pensamento em movimento ao afirmar a alegria como função política do processo de ensinar e aprender e, portanto, da formação docente.

As imagens agenciam afetos que se enredam em linhas de forças, linhas de vida de um corpo coletivo, vibrátil, pensante, intensivo, inventivo. Segundo Deleuze (1988), só se pensa quando se é forçado e, ao se instaurarem encontros com as imagens, professoras e professores abrem-se para o movimento do pensamento, pois as imagens forçam o pensamento. Para Rolnik (2015, p. 242), o que nos provoca a pensar é aquele incômodo que nos invade quando as forças, os fluxos do ambiente em que vivemos – e que são a própria insistência da nossa subjetividade – “[...] formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos”. Desse modo, o pensamento age a serviço da vida em sua potência criadora, ao produzir novos sentidos e outros territórios existenciais.

Em um dos encontros na escola, a imagem-afecção deflagradora de um grande estranhamento e que provocou a força do pensamento de professoras e professores foi o texto intitulado “Por que somos tão tristes”, de Sandra Corazza (2008). Nesse texto, a autora – além de problematizar por que a escola é *espaçotempo* de tantas queixas e lamentações – questiona por que não lutamos contra o que ameaça a força inventiva e desejante, a potência e a vida criativa dos educadores nas escolas.

A potência desse encontro irrompeu no estranhamento, no incômodo causado e na inquietude provocada nos corpos de professoras e professores que reagiram, enfaticamente, ao não concordar com a autora quando esta afirma que os professores são tristes. A afecção, provocada em meio ao signo-escriturístico de Corazza (2008), produziu outros sentidos e significados para a docência para além da indignação, desconforto e violência do signo. Produziu acontecimento, no sentido que instaurou abertura para o sensível, para o novo, o inusitado, enfim, no que causa ressonância aos agenciamentos coletivos de enunciação.

O acontecimento nos faz ver aquilo que uma época tem de intolerável, mas faz também emergir novas possibilidades de vida. Essa nova articulação de possibilidades e de desejos inaugura, por sua vez, um processo de experimentação e de criação. É preciso experimentar aquilo que a transformação da subjetividade implica e criar agenciamentos, dispositivos, instituições capazes de se utilizar dessas novas possibilidades de vida, acolhendo os valores que uma geração [...] soube criar: novas relações com a economia e com a política-mundo, uma maneira diferente de viver o

tempo, o corpo, o trabalho, a comunicação, outras formas de estar junto e de entrar em conflito etc. (LAZZARATO, 2006, p. 12).

Logo de início, nas redes de conversações, professores e professoras queriam saber por que escolhermos um texto que aponta de forma tão negativa a vida de docentes; depois, por que o texto diz que algumas professoras ficam vendendo *lingeries* e falam mal de seus alunos e de suas famílias no espaço escolar. E, por fim, alguns professores apontaram que a autora é que era triste, por se colocar de forma tão negativa para as ações das professoras e dos professores.

Entretanto, em meio às afecções produzidas a partir do encontro com a imagem-escriturística, professoras e professores procuraram enunciar que, entremeadas às dores e delícias de estar professor, a alegria e a tristeza também se misturam em meio às relações de forças, nas redes de poderes, saberes e afetos tecidas nos cotidianos escolares. Nesse sentido, a irrupção do acontecimento criou um mundo outro, um mundo possível, expresso nos agenciamentos coletivos de enunciação e, em sua natureza problemática, provocou o desejo de novas perguntas, no encontro com as imagens: quais os possíveis para se pensar de outros modos, ser/estar de outras formas nos *espaçotempos* escolares? Como instaurar a invenção como dimensão política da alegria no currículo escolar e na formação de professores?

É importante ressaltar, porém, que nem todos os professores concordaram com as falas de alguns colegas e disseram que apoiavam plenamente a autora do texto, dizendo o quanto era difícil estar em um lugar tão complexo e cheio de incertezas, como é o cotidiano das escolas. Desse modo, instauraram redes de conversações problematizando as dificuldades e desafios postos a professores, alunos e familiares da escola e abrindo-se aos possíveis para buscar ações coletivas a fim de tornar aquele *espaçotempo* mais cheio de vida intensiva e inventiva.

As afecções, intensidades, experiências e experimentações provocadas pela pergunta “Por que somos tão tristes?” produziram um abalo no pensamento dos professores e dispararam a potência da ação coletiva, que instaura a capacidade de indivíduos e grupos interagir, de se colocarem em relação, em movimentos de coengendramento na produção de experiências e conhecimentos em meio a conversações e comunidades expansivas, compartilhadas, dialógicas e plurais.

Mas, afinal, por que esse questionamento sobre o que nos leva a ser “tão tristes” causou tanto estranhamento a ponto de os professores não conseguirem visualizar, inicialmente, que a autora também nos convida a pensar no que bloqueia e no que expande as nossas potências de ação, os nossos desejos, os fluxos das curiosidades, das novidades, das invenções, da alegria na escola, de viver processos de formação inventiva?

As redes de conversações, instauradas com professoras e professoras, sobre o que nos causa momentos de tristeza e de alegria nos *espaçostempos* escolares, levam-nos a movimentar o pensamento, a partir de Spinoza (2014), para o que amplia e reduz a nossa potência de ação, que entendemos como potência político-afetiva e inventiva. Segundo esse autor, a mente pode padecer mudanças, ora maiores, ora menores, e as paixões explicam os afetos de alegria e de tristeza. Assim, por alegria o filósofo entende “[...] uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior” (SPINOZA, 2008, p. 107) e, por tristeza, “[...] uma paixão pela qual a mente passa por uma perfeição menor”. Dessa forma, o afeto da alegria é designado de excitação ou contentamento, e o afeto da tristeza é chamado de dor ou melancolia.

Uma simples alegria, contentamento, excitação é, no corpo, uma afecção que amplia a nossa potência de ação e, na mente, é uma ideia que estimula a nossa potência de pensar. O nosso corpo é concebido como uma pluralidade, ou seja, por meio de uma infinidade de trocas com o ambiente. Assim, o corpo pulsa e vibra a partir de e nos encontros com outros corpos. Dessa maneira, entendemos, com Lazzarato (2006, p. 44), “[...] a invenção como um encontro, uma hibridação e uma colaboração entre uma multiplicidade de fluxos imitativos (ideias, hábitos, comportamentos, percepções, sensações) [...]”.

Mas o que seria um bom encontro no sentido de instaurar a alegria como dimensão político-afetivo-inventiva? Para Spinoza (2008), é por meio de encontros que as relações se compõem e aumentam ou diminuem sua capacidade de agir. Um afeto alegre ocorre quando uma afecção expande a nossa potência de ser e de agir no mundo, quando encontramos algo ou alguém que faz o nosso corpo pulsar, tornar-se vibrátil, desejante, intensivo, inventivo.

Em meio aos processos de criação e efetuação de mundos possíveis da/na escola, uma professora enuncia o que mais diminui a sua potência de ação no trabalho: “[...] é não ter um ambiente cordial de trabalho, onde a crítica inferioriza e menospreza o outro. Por isso, pensamos que o que nos renova é trabalhar em um ambiente com relações mais humanas, coletivas, solidárias. É o que procuramos aqui”. Afirmar, ainda, que a ampliação da potência da alegria na escola é “[...] ver o desenvolvimento das crianças, é desenvolver com elas propostas que gostem, que curtem, que aprendem. É ter o retorno das famílias comentando e participando do processo educacional”. A alegria, aqui, retomando Tarde, é ação coletiva que se dá no encontro com o outro e que afirma o trabalho docente como possibilidade de instaurar modos outros de existência.

Em outro agenciamento coletivo de enunciação, as professoras apontam a alegria como condição afetiva e política, como força maior para a criação a partir da ruptura e descontinuidade de formas-forças que tendem a diminuir a potência do pensamento.

– A minha maior alegria é saber da minha contribuição para a formação das crianças. A valorização profissional vem com a parceria, com a colaboração e com as melhores condições de trabalho.

– Olha, eu acho que a gente tem que assumir que estamos sempre em processo de aprendizagem. Eu sempre estou estudando, aprendendo coisas novas, buscando aprofundar mais em alguma temática. Não posso exigir somente dos alunos, eu também preciso me colocar em movimento.

– Eu adoro criar atividades novas, pensar de que maneira posso introduzir um tema, dialogar com os alunos, forçá-los a pensar. E muitas vezes procuro fugir das atividades que os livros didáticos trazem.

– Olha, não é fácil, não. Tem horas que eu me sinto sozinha, mas aí minha colega da sala ao lado me dá uma ajudinha com uma atividade nova, uma palavra amiga.

– Ontem fizemos planejamento juntas, as professoras dos 4º anos, e foi muito bom, porque cada uma pôde falar da sua experiência e socializar as atividades e práticas desenvolvidas.

Em outra enunciação, um professor aponta que a diminuição da potência de agir tem a ver com a precarização do trabalho educativo: “[...] a não valorização da educação, por exemplo, quando se faz processo seletivo de voluntários para atuar na escola, ou, como temos visto, um município fazer leilão para contratar professor de Educação Física por menor preço”.

Uma outra narrativa nos convoca a pensar nas relações cotidianas: “[...] Se você fala e expõe a opinião, é considerado aquele que fala demais. Se você se cala, é aquele que se curva”. E acrescenta: “[...] Sempre ficam procurando um rótulo para nos dar. Às vezes, somos classificados e mal compreendidos e isso também contribui para bloquear a alegria e expandir a tristeza na escola”.

O encontro com as imagens e as conversas com professoras e professores a respeito dos afetos tristes e alegres na/da escola e a problematização sobre o que faz aumentar ou reduzir a potência de ação nos movimentos de invenções curriculares nos levam a pensar nos processos de aprender e de ensinar, o devir-docência, em meio às forças molares, à regulação dos currículos e à capacitação docente. Cabe-nos, então, dar a pensar sobre as diferentes forças que se encontram junto a outras, estabelecendo relações, desejos, formas de cooperação em movimentos expansivos de invenção. Na busca por uma arte de instaurar modos de existência, entramos em relação aos movimentos dos vaga-lumes.

Por uma arte de instaurar modos de existência: os vaga-lumes e a alegria

Em seu livro *Sobrevivência dos vaga-lumes* (2011), Georges Didi-Huberman apresenta que vivemos, atualmente, em meio a mecanismos de controle da existência, diante de “ferozes projetores” que, ao imprimirem uma lógica produtiva, totalitária, apocalíptica, impedem-nos de ver tudo aquilo que sobrevive, ou se reinventa, como os vaga-lumes, com sua discreta luminosidade, pequenas luzes de vida, em seus lampejos fugidios e inventivos, seres luminescentes, dançantes, erráticos, intocáveis (pois não se deixam capturar) e resistentes.

Trata-se, a nosso ver, de um convite a “[...] ver o espaço – seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos *apesar de tudo*” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 42) ao invés de ser capturado pela ofuscante luz dos projetores. Para o autor, assim como haveria uma literatura menor, apresentada por Deleuze e Guattari em relação a Kafka, haveria também uma luz menor possuindo os mesmos aspectos filosóficos: “[...] ‘um forte coeficiente de desterritorialização’; ‘tudo ali é político’; ‘tudo adquire um valor coletivo’, de modo que tudo ali fala do povo e das ‘condições revolucionárias’ imanentes à sua própria marginalização” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 52).

Para o autor, não percebemos as mesmas coisas se ampliamos a nossa visão ao horizonte que se estende, imenso e imóvel além de nós, pois o horizonte é banhado pela “[...] luz dos estados definitivos, dos tempos paralisados do totalitarismo ou tempos acabados do Juízo Final” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 115):

Ver o horizonte, o além é não ver as imagens que vêm nos tocar. Os pequenos vaga-lumes dão forma e lampejo a nossa frágil imanência, os ‘ferozes projetores’ da grande luz devoram toda forma e todo lampejo – toda diferença – na transcendência dos fins derradeiros. Dar exclusiva atenção ao horizonte é tornar-se incapaz de olhar a menor imagem (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 115).

Se a invenção, para Tarde, é uma pequena diferença introduzida no mundo, podemos estabelecer uma relação com Didi-Huberman com aquilo que aparece *apesar de tudo*, apesar dos “ferozes projetores” do fascismo, do capitalismo maquínico, das máquinas totalitárias: os vaga-lumes e a sua alegria, com luz pulsante, passageira, frágil, movente, intermitente, errante, breve. Essa pequena diferença, que se dá em movimentos micropolíticos, no plano de imanência, instaura outros modos de existência, que são “[...] pequenos sinais, singularidades, pedaços, brilhos passageiros, ainda que fracamente luminosos” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 43) e, por se tratar de invenção, instaura a alegria.

Dessa forma, questionamos com Pelbart (2013, p. 20): “Como não ofuscar a luz *menor* com o ‘holofote’ da razão?” Como experimentar, a cada dia, a dança dos vaga-lumes, esse

momento de resistência que se engendra na invenção – e na alegria – e instaura modos outros de existência, que ousam fugir dos holofotes do biopoder, do controle dos corpos?

Em um movimento cheio de vitalismo, de aposta na vida, que é tecida em diferentes intensidades, a invenção, como dimensão política da alegria, arte de instaurar modos de existência na escola, enreda-se no encontro, no agenciamento. Um currículo e uma docência, comprometidos com a invenção de novas possibilidades de vida, afirmam, cotidianamente, a existência, fazem existir, compõem-se com os devires, inventam fugas de uma imagem dogmática de pensamento (DELEUZE, 2003) e criam possibilidades de travessias rumo a um pensamento sem imagem, a um currículo nômade e modos intensivos de estar professores e professoras.

Para instaurar modos outros de existência, um currículo e uma docência inventivos consistem em um movimento de problematização, de criação de problemas, intermitente, como o pisca-pisca dos vaga-lumes, dança errante. A aprendizagem seria, então, a invenção de problemas, e o aprender é o agenciar-se com e implica a criação de movimentos, fluxos, rupturas. Assim, diferentes corpos colocam-se em conexão com fluxos, processos, intensidades, em um agenciamento que, conforme Deleuze e Parnet (2004, p. 88),

[...] É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, dos sexos, dos reinos – através de naturezas diferentes. A única unidade do agenciamento é de co-funcionamento: é uma simbiose, uma simpatia. O que é importante, não são as filiações, mas as alianças ou as misturas; não são as hereditariedades, as descendências, mas os contágios, as epidemias, o vento.

Logo, aprende-se sempre na criação que se forja ao colocar-se em relação aos signos, em um processo de reinvenção incessante, que implica afirmar a singularidade engendrada nas repetições e variações. Conforme Kastrup (2007), aprender é experimentar incessantemente, fugindo ao controle da representação, para impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. Nesse sentido, o aprendiz é “[...] aquele que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem” (KASTRUP, 2007, p. 174), ou desaprendizagem, no sentido de que esta nunca se esgota ou finaliza. Como vaga-lumes que, em seus pequenos movimentos, não se deixam capturar, pois são moventes, fugidios, errantes.

A aposta na aprendizagem como invenção significa afirmar um agenciamento de fluxos, pequenos, fugidios, como os vaga-lumes, que causam ressonâncias aos devires que pedem passagem e que fazem o currículo delirar, fazem passar fluxos de conhecimentos; devir que “[...] traça linhas e percursos, faz saltos, em vez de construir axiomáticas” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 86).

Trata-se de se instalar nos entremodos, nos entremundos, nas passagens, transições, viradas, deslizamentos, cruzamentos e reviravoltas de perspectiva, até mesmo nas ‘negociações’ entre modos e mundos. É no entrecruzamento com tais modos de existência diversos, nos entremundos, que algo pode ser gestado ou cuidado (PELBART, 2013, p. 401).

A arte de instaurar modos outros de existência implica colocar o pensamento em movimento para inventar novas possibilidades de vida, novos modos de existência, ou seja, colocar o pensamento em movimento significa descobrir, inventar novas possibilidades de vida, que ousam escapar, fugir, transgredir, em pequenos lampejos.

A dimensão política da alegria em “dizer sim aos lampejos e não à luz que nos ofusca”²

Com os intercessores teóricos convidados a esta composição de escrita, apostamos que é possível, em tempos de fascismos de toda ordem, resistir, ou seja, “[...] iluminar a noite com alguns lampejos do pensamento” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 28). A alegria, como potência político-afetiva e inventiva, instaura agenciamentos de corpos políticos e libera a vida, faz escapar, como vaga-lumes, que, em seu menor lampejo, provocam, instauram a afirmação à vida nos movimentos que ela traça e nas intensidades que ela cria sobre um plano de imanência. E o que causa a intensificação da vida na escola? Apostamos na invenção como dimensão política da alegria. A alegria, assim, afirma-se como potência político-afetiva e inventiva.

Se a invenção é uma pequena diferença introduzida no mundo, o que nos faz relacioná-la com a dança dos vaga-lumes, com seus pequenos lampejos apesar dos “ferozes projetores”, buscamos com os professores e professoras instaurar redes de conversação para forçar o pensamento, colocando-o em movimento, a fim de levá-lo a habitar outros/novos territórios, compor outros mapas e inventar coletivamente diferentes movimentos curriculares e de formação docente por meio das múltiplas redes de conversações complexas, de conhecimentos, linguagens e afetos presentes nos cotidianos escolares.

Como Pelbart (2003, p. 73), acreditamos que é necessário “[...] liberar a inventividade, o que hoje se chama de força-invenção, e também liberar a ‘alegria’ da cooperação”, pois mesmo em pequenos lampejos são intermitentes: “Povos-vaga-lumes, quando se retiram na noite, buscam como podem sua liberdade de movimento, fogem dos projetores do ‘reino’, fazem o impossível para afirmar seus desejos, emitir seus próprios lampejos e dirigi-los a outros” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 155).

² Didi-Huberman (2011, p. 155).

Os vaga-lumes, depende apenas de nós não vê-los desaparecerem. Ora, para isso, nós mesmos devemos assumir a liberdade do movimento, a retirada que não seja fechamento sobre si, a força diagonal, a faculdade de fazer aparecer parcelas de humanidade, o desejo indestrutível. Devemos, portanto – em recuo do reino e da glória, na brecha aberta entre o passado e o futuro –, nos tornar vaga-lumes e, dessa forma, formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo, de pensamentos a transmitir. Dizer sim na noite atravessada de lampejos e não se contentar em descrever o não da luz que nos ofusca (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 155).

Como vaga-lumes, em movimentos intermitentes, fugidios, erráticos, nômades, não temos a intenção de concluir este texto-experiência, mas afirmar a vida e a potência político-afetiva e inventiva da alegria no cotidiano escolar. Apostamos na expansão da vida que ousa proliferar nos encontros expansivos e colaborativos com professores-professoras-alunos-alunas-vaga-lumes. São eles que habitam e instauram novos e outros modos de existência. E eles existem!

Referências

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Z. G. F. Base Nacional Comum Curricular e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503. abr./jun. 2017.

CORAZZA, Sandra M. **Por que somos tão tristes?** Brusque, SC: Unifebe, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HARDT, Michael; NEGRI, Toni. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PELBART, Peter Pál. Da função política do tédio e da alegria. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 69-78.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do nihilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo: n-1 edições, 2013.

ROLNIK, S. Despedir-se do absoluto. In: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC – SP. **Cadernos de Subjetividade**: Gilles Deleuze. São Paulo, v. 12, n. 17, p. 241-252: O Núcleo, 2015.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.