

# DESEJO E CURRÍCULOS E DELEUZE E GUATTARI E...

---

**Janete Magalhães Carvalho**  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

## Resumo

Objetiva debater, de modo ensaístico, como os processos de agenciamento coletivo do desejo interferem na constituição do comum nos currículos experienciados no cotidiano escolar. Aborda o desejo coletivo [comum] como um devir minoritário no sentido da (re)existência às forças biopolíticas, propondo um currículo fundado no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana. Problemática, no plano de composição e imanência dos currículos escolares, os entrecruzamentos entre a biopolítica e a biopotência, assim como analisa os possíveis para o estabelecimento de um comum que se faça comunidade exercitada como singularidade e multiplicidade. Aposta em uma concepção de currículo que, para além de uma política da identidade e da representação, busque, na potência ampliada de composições entre conhecimentos, linguagens, semióticas e afetos-afecções, a constituição de uma comunidade escolar na qual os potencialmente interessados no coletivo e na defesa de espaços públicos singulares estejam envolvidos/enlaçados pelo agenciamento do desejo comum: um desejo que não é forma, mas processo compartilhado.

**Palavras-chave:** Currículo. Desejo coletivo. Agenciamento. Aprender-ensinar. Constituição do comum.

## Abstract

The work aims at debating, in a essayistic way, how the desire collective assemblage processes interfere in the constitution of standard in curriculums experienced in the school everyday life. It addresses the collective [common] desire as a minor duty in the sense of (re)existence towards biopolitics forces, proposing a curriculum founded in the assemblage of joy, overtaking the passivity regarding the action of the decision making and daily inventiveness processes. The research discusses, in the school curriculum composition and immanency plan, the crossover between biopolitics and biopotency, as well as analyzing the potential for the establishment of a standard that enables the community to be exercised as singularity and multiplicity. The work is committed with a curriculum conception, which goes beyond the politics of identity and representation, searching in the broad potency of compositions between knowledge, languages, semiotics and affections, the constitution of a school community in which the ones potentially interested in the collectiveness and defense of singular public spaces are involved/linked by the common desire management: a desire that is not a form, but the shared process.

**Keywords:** Curriculum. Collective desire. Assemblage. Learning-teaching. Common Constitution

## **Alinhavando linhas, tentando compor uma introdução**

Este artigo objetiva debater, de modo ensaístico, como os processos de agenciamento<sup>1</sup> coletivo do desejo interferem na constituição do comum nos currículos experienciados no cotidiano escolar. Aborda o desejo coletivo [comum] como um devir minoritário no sentido da (re)existência, nos currículos pensados e praticados no cotidiano escolar, às forças biopolíticas capitalísticas.

Nesse sentido, visualiza os currículos como corpos sem órgãos<sup>2</sup> (DELEUZE; GUATTARI, 1996) que não se fundamentam em: conhecimentos, linguagens e valores universais e/ou organizações definidas *a priori*— pois são espaços-tempos ocupados por intensidades. Currículos como corpos sem órgãos agenciados por multiplicidades de desejos intensivos que circulam no cotidiano escolar, que escapam das modelizações, padronizações, interpretações e investem no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana. Aquém do universal, além do pessoal, do identitário modo de estar escola.

Nesse sentido, problematiza a política dos afetos-afecções no plano de composição e imanência dos currículos escolares, nos entrecruzamentos entre a biopolítica e a biopotência, assim como analisa os possíveis para o estabelecimento de um comum que se faça comunidade exercitada como singularidade e multiplicidade.

Trata-se de um ensaio que aposta em uma concepção de currículo que, para além de uma política da identidade e da representação, busque, na potência ampliada de composições entre conhecimentos, linguagens e afetos-afecções, a constituição de uma comunidade escolar na qual os potencialmente interessados no coletivo e na defesa de espaços públicos singulares estejam envolvidos/enlaçados pelo “comunismo do desejo”<sup>3</sup> comum.

Parte de algumas questões iniciais que, interpelando a temática em foco, movimentaram nosso pensamento neste texto-escrita-ensaio sobre a composição entre desejo e aprender-ensinar nos currículos escolares, a saber:

Que entendemos por currículos escolares?

Quais atividades curriculares seriam as de maior potencial para o processo de aprender-ensinar: as fundadas no princípio do prazer, ou seja, no atendimento às carências ou faltas apresentadas por alunos ou as baseadas no desejo dos alunos?

O desejo pessoal dos alunos e dos professores deveria movimentar os currículos?

Prazer e desejo seria a chave mestra, o “abre-te Sésamo” de abertura do interesse dos alunos e professores na composição dos currículos experienciados no cotidiano escolar?

Ao falarmos de desejo e prazer, estamos falando da mesma coisa?

Se por currículo não entendermos uma grade ou matriz curricular, mas a composição de experiências prescritas (concebidas na forma de leis, diretrizes, projetos político-pedagógicos, livros-didáticos etc.) com as experiências efetivamente vividas no cotidiano escolar em sua relação com os múltiplos outros cotidianos que atravessam os currículos pensados e praticados, teremos uma perspectiva na qual o plano de organização se compõe com o plano de imanência da vida efetivamente vivida no âmbito dos currículos escolares. Desse modo, entendemos, como ponto de partida nesse debate, a relação, sempre presente,

entre o desejo e os agenciamentos que perpassam os espaços-tempos dos currículos escolares – currículos concebidos sempre no plural (CARVALHO, 2009; CARVALHO, 2015).

### **Trama 1: Os processos de agenciamento coletivo do desejo no currículo escolar**

Segundo Deleuze (1994), não existe desejo abstrato. Todo desejo é concreto e inserido num contexto existencial e, sendo assim, nós sempre desejamos dentro de um conjunto. “Então podem dizer: desejo uma mulher, desejo partir, viajar, desejo isso e aquilo. E nós dizíamos algo realmente simples: vocês nunca desejam alguém ou algo, desejam sempre um conjunto” (DELEUZE, 1994, p. 20).

Também conforme Deleuze (1994), o desejo não apresenta o mesmo sentido do prazer, pois, para ele, o desejo, ao contrário do prazer, não comporta qualquer falta ou carência. Existe, assim, uma distância entre a concepção deleuzo-guattariana e a significação corrente da palavra desejo. Opõe-se comumente o desejo à sua realização, de modo que ele é rejeitado do lado do sonho, da fantasia, da representação. Mas eis que o desejo é reconduzido para o lado da produção e o seu modelo não é mais o teatro ou a representação, mas a fábrica, visto que o desejo não é a representação de um objeto ausente ou faltante, mas uma atividade de produção, uma experimentação incessante, uma montagem experimental (ZOURABICHVILI, 2004).

Ora, romper com as concepções habitualmente idealistas do desejo implica contestar sua lógica nos currículos. Os alunos e professores não se compõem com signos, linguagens, conhecimentos e afetos por déficit ou carência e imaginar isso é muito frequente na perspectiva de aquisição de novas aprendizagens. Alunos e professores se compõem com um desejo, não como a tensão de um sujeito em direção a um objeto (lógica da representação do desejo), e com a sua possessão; com isso, não apenas não nos damos conta da realidade do desejo como tal ou de sua formação, mas também do desejo que ludibria a si mesmo.

Segundo Deleuze (1994), o desejo, nesse sentido, não é falta, mas processo, “aprendizagem vagabunda” que sofre apenas por ser interrompida e não pelo fato de o “objeto” se esquivar cada vez mais. É igualmente nisso que se distingue do prazer: a exploração de dores também deriva do desejo; não que se queira sofrer e encontrar prazer nisso, mas trata-se de um dever, de uma viagem afetiva.

Como o desejo é sempre situado num conjunto, outro engano nas práticas curriculares é acreditar que o sujeito porta o desejo como uma faculdade toda pronta a se exprimir, que não conhece entraves senão exteriores (sujeito freado, impedido de se exteriorizar). Nessa perspectiva, o desejo não é dado previamente nem é um movimento que iria de dentro para fora: ele nasce fora, de um encontro ou de um acoplamento. Explorador, experimentador, o desejo nos currículos vai de afecto em afecto, de afecção em afecção, mobilizando os seres e as coisas, não para si mesmos, mas para as singularidades que eles emitem e que ele [o desejo] destaca. Sendo assim, importa, nas produções curriculares, não o desejo pessoal, individual

de professores e alunos, mas o conjunto de forças e fluxos de saberes e fazeres que mobilizam coletivamente, comumente, “comunistamente”.

Desse modo, o desejo, de acordo com Deleuze e Guattari (1996), tem tudo a ver com a força do intempestivo, com os devires minoritários,<sup>4</sup> com as máquinas de guerra<sup>5</sup> que vão se inventando em todos os contextos, como nos currículos, nos cotidianos escolares em sua relação com os múltiplos espaços-tempos que os atravessam. O desejo tem a ver com todos esses acontecimentos que não podem ser reduzidos à história da qual eles se desviam. O desejo tem algo a ver com o corpo sem órgãos e com os agenciamentos que fazem saltar pelos ares o esfriamento ou esse monitoramento biopolítico do social, no caso, o monitoramento dos currículos praticados nos cotidianos escolares, buscando encontrar, no âmago da impotência, a potência máxima de produção curricular.

O desejo implica, sobretudo, a constituição de um campo de imanência ou de um plano de composição, definido somente por zonas de intensidade, de limiares, de fluxos, de potência máxima coletiva de realização curricular. Portanto o desejo, ao contrário do prazer, é tanto biológico quanto coletivo e político.

Os currículos lidam com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, tais como instituições muito fortemente territorializadas: que tendem a reduzir o campo de experimentação do desejo a uma divisão preestabelecida. Esse é o polo estratificado dos agenciamentos considerados “molares”, mas, por outro lado, a maneira como a potência de realização curricular investe e participa da reprodução ou da resistência a esses agenciamentos sociais depende de agenciamentos locais, “moleculares”, nos quais ele próprio é apanhado, seja porque se limita a modelar sua existência segundo os códigos em vigor – ele aí introduz sua pequena irregularidade –, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que “decodificam” ou “fazem fugir” o agenciamento estratificado, desenvolvendo novas experimentações (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Se as escolas e, nelas, os currículos se constituem, predominantemente, por agenciamentos molares que repousam em agenciamentos moleculares (daí a importância do ponto de vista molecular em política: a soma dos gestos, atitudes, procedimentos, regras, disposições espaciais e temporais que fazem a consistência concreta da instituição), faz-se necessário compreender que a escola e, nela, professores, alunos e demais praticantes se constituem ao se agenciar, quando tomados em agenciamentos.

Assim sendo, os dois polos do conceito de agenciamento não são, portanto, o coletivo e o individual: são antes dois sentidos, dois modos do coletivo. Conforme Zourabichvili (2004, p.16): “Não nos iludiremos, portanto, quanto ao caráter coletivo do ‘agenciamento de enunciação’ que corresponde a um ‘agenciamento maquínico’: ele não é produzido por, mas por natureza é parauma coletividade”. O conceito de agenciamento bastante próximo do conceito de máquinas desejanteras considera que só existe desejo agenciado ou maquinado, visto não ser possível “[...] conceber um desejo fora de um agenciamento determinado”. Ou seja, todo desejo procede de um encontro que nele se agencia e se constrói.

Mas o que viria a ser um agenciamento coletivo, visto que tanto o desejo como o agenciamento que o produz nunca são individuais, mas sempre coletivos?

Para Deleuze, é sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. “O agenciamento é co-funcionamento, é a simbiose” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 65).

Nesse sentido, os currículos são produzidos em agenciamentos coletivos “maquínicos” com dupla inscrição: a das “máquinas desejantes” e/ou “máquinas abstratas” e a das “máquinas sociais”. Tais regimes maquínicos, segundo Deleuze e Guattari (1996), não se distinguem quanto ao seu funcionamento, produção ou natureza. Ou seja, as “máquinas sociais” (mercado, capital, mídia, Estado, religião, educação etc.) diferem das “máquinas desejantes” pela diferença de regime ou de lógica. As “máquinas desejantes” constituem o inconsciente das “máquinas sociais” e, ao mesmo tempo em que as mantêm, podem contestá-las e resistir a elas.

Assim sendo, inscrito no plano de organização molar, os currículos prescritos estão coengendrados aos agenciamentos das “máquinas desejantes” que os reproduzem conforme instituído [instituições] ou os transformam pela fuga dos territórios fixados, inventando, por meio de movimentos instituintes, outros modos de estar currículo, de aprender, de ensinar, de traçar planos de composição no cotidiano escolar de outra ordem ou natureza – essa seria, nesta escrita-ensaio, a relação de possibilidade de (re)existência curricular (no sentido de existir de modo diferente) situada entre a biopolítica e a biopotência (CARVALHO, 2009; CARVALHO, 2014).

## **Trama 2: Micropolítica, resistência, problematização, experimentação**

Deleuze (1992) aponta, na contemporaneidade, para uma modelização diferencial da sociedade disciplinar descrita por Foucault (1995), que a denomina sociedade de controle. Se, na sociedade disciplinar, o comando social é construído mediante uma rede difusa de dispositivos ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas, a sociedade de controle deve ser entendida como aquela em que mecanismos de comando se tornam mais democráticos, cada vez mais, aparentemente, distribuídos por corpos e cérebros de cidadãos, ou seja, aquela sociedade na qual o mando é cada vez mais interiorizado (HARDT; NEGRI, 2006).

Nesse contexto, o poder é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc.) e os corpos (em sistemas de bem-estar por atividades monitoradas) num processo de alienação produzido por uma intensificação dos dispositivos de normalização, de disciplinaridade que animam diariamente nossas práticas em redes flexíveis e flutuantes. A esse respeito, em entrevista à *Folha de São Paulo*, Hardt (1996, p. 4) assim se posicionou:

A crise contemporânea das instituições, entretanto, implica que os muros que previamente delimitavam o espaço social destas instituições estão se desintegrando. Neste processo, as lógicas disciplinares não desapareceram, em vez disso, elas se generalizaram por todo o campo social, não mais no espaço limitado das instituições [...]. A sociedade de controle é, portanto, melhor entendida não em oposição à sociedade disciplinar, mas como uma disciplina elevada a um poder mais alto, aumentada exponencialmente por meio de novas formas mais móveis e fluidas.

Na sociedade disciplinar, os efeitos das tecnologias biopolíticas – que definem e tornam reconhecível a sociedade como reino do biopoder –, eram parciais, no sentido de que o ato de disciplinar se desenvolvia de acordo com lógicas mais fechadas e quantitativas. Já na sociedade de controle, o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abarcado pela máquina do poder, sendo essa relação aberta, qualitativa e expressiva, numa ressonância interna comum nos moldes de uma comunidade maquínica.

Considerando que os processos maquínicos são concretos (máquinas técnicas, máquinas econômicas etc.) e abstratos, que vêm a ser “universos incorporais” de referência não discursivos, compostos de traços de intensidade que se relacionam entre si segundo o sistema de coordenadas que depende não da lógica dos conjuntos discursivos, mas sim de uma lógica, ou melhor, de uma “maquínica dos corpos sem órgãos”, Deleuze e Parnet (2004) e também Guattari e Rolnik (1986) apontam para a questão da resistência dos grupos minoritários e dos possíveis a partir das revoluções micropolíticas afetas ao exercício da biopotência.

“Coube a Deleuze explicitar que ao poder sobre a vida (biopoder) deveria responder o poder da vida (biopotência), a potência ‘política’ da vida na medida em que ela faz variar suas formas e reinventa suas coordenadas de enunciação” (PELBART, 2011, p. 138).

As forças vivas presentes na rede social, no caso, nos currículos em redes, necessitam deixar de ser reservas passivas à mercê do capital para serem consideradas elas mesmas um capital, ensejando uma *comunalidade* expansiva de autovalorização, resistência e criação.

Entretanto, de que recursos dispõe uma pessoa ou um coletivo para afirmar um modo próprio de ocupar o espaço escolar, de cadenciar o tempo comunitário, de mobilizar a memória coletiva, de produzir bens e conhecimentos e fazê-los circular, de transitar pelas esferas consideradas invisíveis, de reinventar a corporeidade, de gerir a solidariedade, de lidar com o prazer e a dor, a alegria e a tristeza e potencializar a aprendizagem? Como, na contramão da serialização e das territorializações propostas a cada minuto pelas “máquinas sociais” e seus mecanismos de expropriação e comando, detectar modos de subjetivação emergentes?

Deleuze nos lembra que, a partir, sobretudo, da Segunda Guerra Mundial, os clichês começaram a aparecer naquilo que são: clichês esvaziados de sua pregnância que se revelam como imagens pré-fabricadas, esquemas sensorio-motores, decalques. Somente assim, talvez o pensamento possa liberar-se deles para encontrar sua potência, com consequências estéticas e políticas, e funcionar como “máquinas de guerra” a serviço de um coletivo democrático.

Deleuze e Guattari (1997) opõem a máquina de guerra ao aparelho de Estado, sendo a máquina de guerra exterior ao Estado, dedicando-se a primeira à constituição de um espaço liso (de resistência) e o segundo, à manutenção de um espaço estriado (da ordem). Assim como o Estado faz movimentos tentativos de capturas das máquinas de guerra (resistências), esta faz constantemente movimentos no sentido de recriar-se a partir do embate.

Trata-se, desse modo, do ato de reconhecimento da necessidade de implantação de uma ação política de resistência, como ato de recriação e ação política afirmativa, no sentido não de opor para negar (perspectiva dialética), mas de propor a resistência como ato positivo de criação e afirmação da vida. (ASPIS, 2011).

Assim, como afirma Deleuze (1988, p. 218): “Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos [...]”. Trata-se, portanto, de tentar criar mundos possíveis, atualizá-los na ação, no plano da imanência, visto que o plano de imanência diz respeito ao “[...] desdobramento constante de um labirinto de questões, de campos problemáticos e de campos de resolução, entre os quais ‘fulguram acontecimentos’” (NEVES, 2004, p. 4 ).

A característica de despotencialização, que processos curriculares verticalmente orientados carregam, compromete os combates afirmativos e criativos de metamorfoses nos modos de viver, sentir, coexistir e pensar. Postulamos, portanto, a necessidade de produção de outros tipos de interferências.

Contrário a uma perspectiva homogeneizante e de mudança curricular macropolítica atrelada de modo universal a índices puramente quantitativos, ignorando os processos extremamente complexos e diversificados que incidem em diferentes territórios sobre diferentes modos de vida, questionamos: qual a finalidade de moldar a aprendizagem? Por que modelar as aprendizagens, visando ao alcance de padrões internacionais, de aquisição de habilidades e competências predeterminadas e determinantes do sucesso ou do fracasso escolar? Diante de um processo de globalização, qual a justiça de um processo baseado na eliminação das singularidades locais? Onde se situa o desejo?

Para Deleuze (2010) fala-se muito abstratamente do desejo, pois o concebem como falta relacionada com um objeto – objeto de desejo. Entretanto, afirma que nunca desejamos alguém ou algo, mas, sempre um conjunto. Assim sendo, desejar é construir um agenciamento concreto, construir um conjunto, construir uma relação, no caso, educativo-curricular.

Como interferir para potencializar nos currículos nossas relações com as coisas e o desejo correspondente, visto que o desejo depende da avaliação que fazemos das coisas e das relações, portanto dependente de nossa experiência afetiva tanto como de nosso conhecer?

As *praticaspensantes* curriculares podem ser passivas ou ativas e os desejos podem vir a ser modificados se nossa experiência for ampliada ou atravessada por novos objetos e/ou novas relações, ideias e situações. O encontro com novos objetos talvez não seja, porém, condição suficiente para uma modificação curricular como desejamos. A exposição a coisas e contextos distintos dos que costumamos experienciar pode muitas vezes nos levar apenas à propagação de nosso desejo passivo ou a vivências novas de nossa antiga ignorância. Por

esse motivo, é importante enfatizar que a chave para a ativação do desejo não se encontra *nas coisas* que nos afetam, mas, justamente, na composição que estabelecemos com elas.

Então, o que caracterizaria um desejo ativo?

Entre o pensar e o desejar, haveria, portanto, um processo circular: o nosso desejar depende do conhecimento, assim como o nosso entendimento depende de como desejamos. O que caracteriza a experiência de distintos regimes do desejo e do pensar é, justamente, a dinâmica afetiva que atravessa nossas relações com as coisas e que nos determina por meio dessas relações. Com efeito, a transformação de um desejo passivo em um desejo ativo e vice-versa ocorre em virtude de nossos encontros alegres ou tristes, que provocam um aumento ou diminuição de nossa potência (SPINOZA, 2007; DELEUZE, 2002).

Interessa, portanto, notar que, em currículos, coexistem movimentos intensivos e extensivos nas dobras do tempo, devendo-se, assim, problematizar as interferências na produção curricular do ponto de vista da produção social da existência, indagando, a partir das contribuições da micropolítica proposta por Deleuze e Guattari (1996): como interferir potencializando outros modos de estar nos verbos da vida, no caso, nos currículos pensados e praticados? Como interferir na produção de uma vida digna de ser vivida que potencialize o desejo ativo nos processos de aprender e ensinar? As macropolíticas, por si sós, têm produzido atos de reinvenção curricular?

Devemos pensar o conceito de interferência não só em seus aspectos quantitativos e visíveis, que chamamos de extensivos, mas também em seus aspectos qualitativos ou invisíveis, que denominamos de intensivos. Os aspectos extensivos (molares) e intensivos (moleculares) da interferência coexistem em um mesmo movimento, em fluxos agitados que nos lançam em meio a outros movimentos que, perturbando nossos "portos seguros", nos forçam a inventar modos nômades, temporários e fugazes para o viver e o existir nos espaços e tempos curriculares.

Espinosa mostra-nos que a lei da vida é a lei dos encontros. Para Spinoza (2007, 1988), todo corpo vivo faz, necessariamente, ao longo de sua existência, uma série de encontros com outros corpos, e é neles que o ser vivo efetua a sua potência de afetar e ser afetado ou, poderíamos dizer, de interferir e sofrer interferências. Cada indivíduo é um grau de potência que corresponde a um poder de afetar e ser afetado, de ter paixões e ações. Desse modo, essa diferença ética é já coletiva. Traça-se em meio à multiplicidade dos encontros como avaliação dos modos de existência em sua imanência. Essa avaliação se faz nos atravessamentos, dobras e traçados das diferentes linhas (sedentárias, flexíveis e de fuga) que compõem, nos encontros, a vida e o viver como acontecimento singular que não se reduz a um sentido prévio. Assim é que Deleuze e Guattari (1996) afirmam que a experimentação é a estratégia principal da micropolítica, pois implica a problematização e o mapeamento dessas linhas em suas composições no *socius*.

A realidade na qual estamos todos imersos é produzida em uma multiplicidade de interferências extensivas e intensivas que, em suas afirmações diferenciais, criam ressonâncias tanto inibitórias quanto favorecedoras de proliferações de sentidos e modos de vida, como imantações do desejo em uma linha de fuga. Com isso, queremos dizer que as interferências sempre acontecem, queiramos ou não; são potências intervalares que marcam,



no estado de coisas, intenções ou rastros delas, daí podendo advir os mais belos e os mais monstruosos arranjos.

Uma interferência intensiva funciona como obra aberta e por relações de vizinhança entre devires. Constrói consistências provisórias sensíveis ao campo problemático que as dobra, desdobra, redobra, em ressonância com os gritos de dor e de alegria que pulsam na intensidade vital.

O que ganha relevo e insiste em nosso contemporâneo é a urgência de interferências desse tipo. Ao dizermos isso, porém, não queremos cair na armadilha de opor um tipo de interferência micro a outro tipo que seria o das macrointerferências. A rigor, há sempre pressuposição recíproca entre interferências extensivas e intensivas, sejam elas pequenas, sejam grandes, capazes de maior ou menor alcance. O que importa, em cada caso, é distinguir qual é o regime (se intensivo ou extensivo) que envolve nossa participação e que cintila nas alianças que se tecem por meio delas. A imposição de uma lei, diretriz ou orientação normativa pelo Estado pode ter um alcance maior do que um voto de protesto em uma eleição; nem por isso tal imposição deixou de contar com uma multiplicidade de interferências intensivas para existir. Portanto, a micropolítica não assume uma oposição abstrata, pois se manifesta intensivamente por meio de interferências baseadas na problematização e experimentação.

Partimos, então, do princípio de que necessitamos de agenciamentos coletivos do desejo de experimentar uma vontade de interferir em modos coletivos de existência, necessários à constituição do plano político-curricular das escolas. Dessa forma, advogamos a necessidade de, pelo agenciamento de um desejo coletivo, superar, nas práticas curriculares e nos processos de aprender-ensinar, a dificuldade de efetivação das práticas discursivas em redes de conversações e proposições democraticamente compartilhadas.

### **Trama 3: O desejo proliferando redes de encontros nos currículos**

Falamos de desejos, pois o desejo coletivo pode implicar um imenso prazer em “descer à rua” ou conectar-se com o “chão da escola”, sentir a pulsação da multidão, cruzar a diversidade de vozes e corpos, sexos e tipos e apreender um “comum” que tem a ver com as redes sociais, com a inteligência coletiva.

Cada indivíduo poderia ser definido por um grau de potência singular e, portanto, por certo poder de afetar e de ser afetado. Somos, então, um grau de potência definido por nosso poder de afetar e de ser afetado, e saber o quanto podemos afetar e ser afetados é sempre uma questão de experimentação.

Então, como preencher o poder de afetar e ser afetado que nos corresponde? Segundo Spinoza (2007), podemos apenas ser afetados pelas coisas que nos rodeiam, nos encontros que temos ao sabor do acaso. Esses encontros podem apenas ser maus encontros, que nos deem paixões tristes, ódio, inveja, ressentimento, humilhação, e isso diminui nossa força de existir e nos separa de nossa potência de agir. Sendo assim, devemos evitar o cultivo das paixões tristes, visto que as paixões não são um problema em si; elas existem e são

inevitáveis, não são boas nem ruins, são necessárias no encontro dos corpos. O que, sim, numa certa medida, é evitável são as paixões tristes, que nos escravizam na impotência. Em outros termos, apenas por meio das paixões alegres nós nos aproximamos daquele ponto de conversão em que podemos deixar de apenas padecer, para podermos agir; deixar de ter apenas paixões, para podermos ter ações, para podermos desdobrar nossa potência de agir, nosso poder de afetar, nosso poder de sermos a causa direta das nossas ações, e não de obedecermos sempre a causas externas, padecendo delas, estando sempre à mercê delas (PELBART, 2013).

Deleuze (2002), em seu livro sobre Espinosa, pontua: ninguém sabe de antemão de que afectos é capaz. Não sabemos ainda o que pode um corpo, é uma questão de experimentação, mas também de prudência. A questão é saber se as relações podem compor-se para formar uma nova relação, ou se os poderes podem se conceber de modo a constituir um poder mais intenso, uma potência mais intensa.

Como, então, pensar a constituição de um “corpo” múltiplo com suas relações específicas de velocidade e de lentidão? Como pensar um corpo grupal? Como pensar a consistência do “conjunto”? Como estabelecer, no plano de composição dos currículos, como corpos sem órgãos, vividos nos cotidianos escolares, a constituição do comum, de um comum plural?

O comum envolveria, para uma comunidade singular (DELEUZE; GUATTARI, 1996), como para uma comunidade cooperativa (HARDT; NEGRI, 2005; NEGRI, 2002, 2005), relações tecidas em redes de saberes, fazeres e poderes, pelas quais se manifestaria a capacidade de os coletivos assumirem a própria existência. Um comum fundamentalmente articulado com o movimento e a comunicação das singularidades. O comum seria, nessa perspectiva, construído pelo reconhecimento do outro, por uma relação com o outro, porque as redes de subjetividades são constituídas por uma série de elementos que objetivamente estão em circulação e que constituem o comum. Entretanto, a questão fundamental não é ser comum, mas construir comumente, como comunidade, no comum. Comunidade, portanto, descentrada, sem núcleo central articulador, na qual os homens são singularidades e a comunidade uma multidão de singularidades. As singularidades mantêm certamente sua força própria, mas a mantêm dentro de uma dinâmica, que permite construir, ao mesmo tempo, a si mesmas e o todo.

Nessa perspectiva, o sujeito é definido por sua relação com o conjunto, o que significa dizer que o sujeito só tem subsistência na relação, e que as qualificações políticas podem chegar-lhe somente do jogo da interação. Dessa forma, o comum vem a ser o reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir “algo comum”, isto é, “um comum” sempre que ele seja entendido como proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes.

Para tanto, a comunidade escolar necessita buscar, em relações horizontalmente estabelecidas, criar conexões e/ou modos de associação que possibilitem o compartilhamento de ideias e experiências agenciando a potência máxima de realização curricular (considerando a necessária superação dos fatores que induzem à passividade e/ou à potência mínima). Uma produção curricular que enfoque o comum não como o consenso, ou seja,

adesão e alienação e/ou identificação com um representante “porta-voz” de uma posição comum ou de uma posição metafísica universal, mas que busque nos e pelos encontros a potência de desejo coletivo de criação curricular.

Segundo Pelbart (2013, p. 3), vivemos hoje uma crise do “comum”. Para o autor, perambulamos em meio a espectros do comum: a mídia, a política, os consensos econômicos consagrados, os fundamentalismos étnicos ou religiosos, a invocação civilizatória calcada no medo, a militarização da existência para defender a “vida” supostamente “comum” ou, mais precisamente, para defender uma forma de vida dita “comum”. “No entanto, sabemos bem que essa ‘vida’ ou ‘forma de vida’ não é realmente ‘comum’”.

Se, de fato, há hoje um sequestro do comum, uma expropriação do comum, ou uma manipulação do comum, sob formas consensuais, unitárias, espetacularizadas, totalizadas, transcendentalizadas, é preciso reconhecer que, ao mesmo tempo e paradoxalmente, tais figurações do “comum” começam a aparecer finalmente naquilo que são, puro espectro, meros clichês: os clichês do amor, os clichês da política, os clichês da mídia, os clichês daquilo que nos liga ao mundo – e é quando eles assim, esvaziados de sua pregnância, se revelaram como clichês, isto é, imagens prontas, pré-fabricadas, esquemas reconhecíveis, meros decalques do empírico.

Devemos buscar escapar de tais esquematismos ao interpelar um real social, procurando superar nos cotidianos escolares o excesso de clichês, os esquemas sensório-motores, as aprendizagens fundadas somente em recognições, focando no coletivo escolar as possibilidades de problematizações que fazem brotar outros modos de ações e práticas discursivas e afirmativas da vida nos currículos escolares.

Pôr em comum o que é comum, colocar para circular o que já é patrimônio de todos, fazer proliferar o que está em todos e por toda parte. Mas essa dinâmica assim descrita só parcialmente corresponde ao que de fato acontece, já que ela se faz acompanhar pela apropriação do comum, pela expropriação do comum, pela privatização do comum, empreendida pelas diversas instituições educativas.

Não existe um comum que possa ser referido simplesmente a elementos orgânicos ou a elementos identitários. O comum é sempre construído por um reconhecimento do outro, por uma relação com o outro que se desenvolve nessa realidade. Às vezes chamamos essa realidade de grupalidade, de comunalidade, de comunidade, porque, quando se fala de coletivo, de fato, se fala de toda uma série de elementos de (re)existência, ou não, que objetivamente podem estar ali e constituem o comum. Mas o problema não é simplesmente ser comum; o problema é construir o comum, construir comumente, no comum, os currículos escolares.

### **(Des)amarrando as linhas: por currículos que se componham como uma comunidade de desejos**

Diferente do prazer, o desejo é coletivo e nasce dos encontros e/ou das relações estabelecidas no contexto escolar.

Sendo explorador e coletivo,<sup>6</sup> não é previamente definido, ou seja nasce dos acoplamentos e interações agenciados por forças e fluxos de ideias, pessoas etc., os quais atuando cooperativamente problematizam a potência curricular em seu máximo possível, propondo comumente novas experimentações.

Assim sendo, o desejo coletivo [comum] atua como um devir minoritário no sentido da (re)existência às forças biopolíticas do biopoder, inventando um currículo experimentador fundado no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana – novos modos de estar currículo na escola.

Tais modos poderão/deverão sugerir outras maneiras de atuação e de composição curricular, seja com relação ao conhecimento (em rede reticular, transversal, interdisciplinar por projetos e/ou...), seja com relação às semióticas significantes e a-significantes,<sup>7</sup> pois os agenciamentos coletivos de enunciação estarão voltados para o compartilhamento de forças intensivas, seja pelo agenciamento de encontros de afetos/afecções que, ultrapassando as paixões, possibilitem a constituição do comum.

Assim, importam os agenciamentos que rompem com os códigos relativamente estáveis de funcionamento reprodutor, que conformam fortemente os territórios escolas-currículos, abrindo-os para agenciamentos locais “moleculares” que permitam aos currículos fugir do excesso de estratificação “molar”, possibilitando experimentações que invistam na biopotência ou potência de vida inventiva, currículos nômades que fazem a diferença proliferar e criam modos menos massivos de estar escolas-currículos.

Enfim, o que seria, então, a relação currículos e desejo nos currículos?

Seria um movimento de composição no plano de imanência dos currículos que se contraponha ao biopoder, quer dizer, ao poder sobre a vida, a biopotência. Ou seja, a biopotência conecta-se ao desejo coletivo, assim como com a ideia de currículos como um corpo grupal que apresente consistência num plano de composição de um comum plural.

Dessa forma, tornar cada vez mais comum o que é comum e constituir-se como uma “comunidade de desejos”.

Nesse sentido, as comunidades escolares necessitam minimizar os fatores que induzem à passividade ou potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização curricular. Ou seja, pôr em comum o que é comum, estar-em-comum, estar-com.

Importa, portanto, repensar a noção de comunidade, concebendo-a não em sua visão clássica, mas como uma comunidade múltipla, acentrada, baseada nas negociações entre as singularidades e o comum. Enfim, de um comum que se faça num plano de consistência e composição de uma comunidade de desejo coletivo de encontros entre corpos, multiplicidades em intensidades alegres. Isso porque existe uma alegria imanente ao desejo, como se ele [o desejo] se preenchesse de si mesmo, o que não implica em impossibilidade ou falta alguma, que também não se equipara e não se mede pelo prazer, pois os currículos como corpos sem órgãos são campos de imanência do desejo que devem ser entendidos como processos de produção, experimentação, invenção de outros mundos possíveis.

Enfim, currículos como comunalidades expansivas do desejo, que façam e refaçam aprendizagens e ensinos, ao caminhar, pois “[...] o desejo não é forma, mas processo, procedimento” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 18).

### Notas

1. Para Guattari, um agenciamento significa uma "Noção mais ampla do que as de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquinaica, gnosiológica, imaginária" (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 317).
2. Corpo sem órgãos = CsO, não equivalente a um corpo orgânico, mas a um corpo, como o corpo político, em constante processo de formação e deformação (DELEUZE; GUATTARI, 1996).
3. Expressão cunhada por Peter PálPelbart no texto Anota aí: eu sou ninguém. Disponível em: <<http://aldeiano.com.br>> (p. 2). Ver referência.
4. O conceito de minoritário não está ligado a tamanho, mas ao que uma minoria faz como resistência e singularização em um contexto de práticas discursivas e práticas não discursivas maiores (DELEUZE; GUATTARI, 2014).
5. “Máquina (maquinaica): distinguimos aqui a máquina da mecânica. A máquina é relativamente fechada sobre si mesma: ela só mantém com o exterior relações perfeitamente codificadas [...]. As máquinas no sentido lato (isto é, não só as máquinas técnicas, mas também as máquinas teóricas, sociais, estéticas, etc.) nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento. Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de formação, uma máquina de pesquisa, uma máquina comercial, etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 320).
6. Para Guattari (1986, p. 319), “[...] o coletivo não deve ser entendido somente no sentido de agrupamento social: ele implica também a entrada de diversas coleções de objetos técnicos, de fluxos materiais e energéticos, de entidades incorporais, de idealidades matemáticas, estéticas, etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 319).
7. De acordo com Guattari (1986) devemos, para cartografar as “linguagens de infraestruturas” e os modos de subjetivação, “deixar a linguagem para trás”, operando um duplo descentramento: dissociar a subjetividade do indivíduo; parar de considerar o poder de enunciação como exclusividade do homem.

### Referências

- ASPIS, Renata Lima. Resistência nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e subversões. In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Silvio; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslau Machado de. *Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...* Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2011. p. 111-126.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Brasília: CNPq/Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- \_\_\_\_\_. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et alii. *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis/RJ: De Petrus, 2015. p. 79-98.
- DELEUZE, Gilles. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A imagem-tempo*. Tradução de Roberto Machado. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Conversações*. Tradução de Peter PálPelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Desir et plaisir*. *Magazine Littéraire*, Paris, n. 325, p. 57-65, oct. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

- \_\_\_\_\_. Vídeio : *O abecedário de Gilles Deleuze*. Disponível em : <<https://www.scrib.com/doc/287002369>>. Acesso em : 5 mar.2010.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógios d'Água, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como criar para si um corpo sem órgãos. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, p. 9-30.
- \_\_\_\_\_. Micropolítica e segmentaridade. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, p. 83-115.
- \_\_\_\_\_. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. Tradução de Peter Pál Pelbart. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34. 1997. v. 5, p. 11-110.
- \_\_\_\_\_. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Cíntia Vieira da Silva e Luiz Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Império*. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- HARDT, Michael. Sociedade de controle. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 2 de jun. 1996.
- NEGRI, Antonio. *O poder constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A constituição do comum*. Conferência Inaugural do II Seminário Internacional Capitalismo Cognitivo – Economia do Conhecimento e a Constituição do Comum. 24 e 25 de outubro de 2005, Rio de Janeiro. Organizado pela Rede Universidade Nômade e pela Rede de Informações para o Terceiro Setor (RITS).
- NEVES, Claudia Abbês Baeta. Modos de interferir no contemporâneo: um olhar micropolítico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 6, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>. Acesso em: 10 nov. 2012.
- PELBART, Peter Pál. *Vida capital, ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Elementos para uma cartografia da grupalidade*. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/proximoato/pdf/textos/textopeterpebart.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Anota aí: eu sou ninguém*. Disponível em: <<http://aldeianago.com.br/artigos/91-dando-o-que-falar/7955>>. Acesso em: 22 maio 2014.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Tratado teológico-político*. Tradução de Diogo Pires Aurélio. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988.
- ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo de Novas Tecnologias da Informação, 2004.

### **Correspondência**

**Janete Magalhães Carvalho** – Doutora em Educação. Professora Titular do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

JANETE M. CARVALHO

**E-mail:** janetemc@terra.com.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora

---