



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

4597 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT12 - Currículo

CURRÍCULOS E ROSTIDADES, O QUE ESTÁ ACONTECENDO ALI? CARTOGRAFIAS DE UM GRÊMIO ESTUDANTIL  
Amarildo Inácio dos Santos - FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU  
Gicele Maria Cervi - UNIVESIDADE REGIONAL DE BLUMENAU  
Agência e/ou Instituição Financiadora: Capes

## 1 Deslocamentos iniciais

O que quer o currículo? Provocado por essa questão, formulada por Corazza (2001), debruçei-me, em minha pesquisa de mestrado, sobre o campo dos estudos curriculares fazendo do currículo meu objeto de investigação. Ao iniciar um estudo em torno de um objeto precisamos nos posicionar dentro de algum paradigma de pesquisa e selecionar uma perspectiva teórica coerente com suas premissas. A perspectiva adotada funcionará como uma lente por meio da qual o objeto será conceitualizado, escrutinado, problematizado, explicado, compreendido, etc., a depender das especificidades do paradigma no qual ele se insere.

No caso de minha pesquisa, decidi pesquisar o currículo a partir de premissas pós-estruturalistas, pois, Peters e Burbules (2004), escrevem que o foco dos pesquisadores nesse paradigma é enfatizar as formas como os significados são construídos e como essa construção é dependente do contexto para então desafiar compreensões universais, interrogar narrativas naturalizadas e desestabilizar verdades sedimentadas. Se os significados são socialmente construídos, interessa interrogar, também, o que eles escamoteiam nesse jogo binário de dar a ver e ocultar, pois, bastante inspirados pelo pensamento nietzscheano, os pensadores pós-estruturalistas rejeitam verdades universais. Nessa perspectiva, as grandes estruturas, os significados estruturantes são precários em sua tentativa de explicar o mundo, razão pela qual devem ser interrogados. De tal modo, a perspectiva pós-estruturalista permite desconfiar do currículo, como faz Corazza (2001) ao interrogar: o que quer o currículo?

Penso que é necessário, antes de prosseguir, explicitar a noção de currículo que adotei em minha pesquisa. Tal explicação é importante para que se compreenda a aproximação que vislumbrei com o conceito de máquina abstrata de rostidades, formulado por Deleuze e Guattari (2012a) e que detalharei adiante. Assim, quando falar de currículo, estarei me referindo a um ser de linguagem que tem vontade de sujeito (CORAZZA, 2001). Não qualquer sujeito, mas um sujeito que se reconheça no currículo e no qual o currículo também perceba suas marcas. Isto é, o currículo visa produzir um sujeito à sua imagem e semelhança e essa produção acontece em escala industrial. À medida que a diferença vai sendo enquadrada nesse quadro de referência identificável, as singularidades vão sendo limadas, arestas vão sendo polidas até desaparecerem ou diminuírem a níveis aceitáveis, pois “Os currículos têm fome por apagamento das diferenças que são consideradas difíceis de serem controladas, reguladas, administradas, governadas” (PARAÍSO, 2010, p. 132). Logo, as singularidades tendem a desaparecer nos processos de normalização que produzem os sujeitos caros ao currículo. E é por visar essa produção que um currículo sempre engendra uma seleção de normas, valores, preceitos morais e éticos, diferentes elementos que compoem um discurso coeso (SILVA, 2007) que produzirá o sujeito desejado, embora isso não significa que não existam vozes dissonantes que constituem resistências constantemente. Na esteira de Foucault (2008), pode-se afirmar que os discursos produzem os objetos sobre os quais fala e se pensarmos o currículo como discurso, tal qual escreve Silva (2007), pode-se afirmar que ele produz os sujeitos sobre os quais fala. Compreende-se, assim, a necessidade de interrogar currículos em funcionamento nas escolas a fim de perceber quais sujeitos esses discursos estão produzindo, bem como, o que esses discursos, ao dizerem, não dizem. O que esses discursos escamoteiam e quais os efeitos de poder resultantes disso.

Por influência do meu grupo de pesquisa, me aproximei do campo conceitual produzido por Deleuze e Guattari, filósofos franceses da diferença que problematizam o pensamento uno em prol da multiplicidade. Em vez de um pensamento arborescente, que é hierárquica e verticalmente organizado, os referidos autores preferem um pensamento rizomático que se alastra horizontalmente e não tem início nem fim, mas está sempre no meio, sempre aberto a múltiplas conexões que favoreçam a proliferação de sentidos em vez de invocar sentidos estruturantes e postular verdades paralisantes. Por sugestão de uma colega comecei a estudar o conceito de rostidade e os estudos me permitiram relacionar este conceito ao currículo.

Sobre a rostidade, Deleuze e Guattari (2012a) escrevem que ela é produzida a partir de duas semióticas distintas. Uma de significância e outra de subjetivação. Apesar de trabalharem juntos, Deleuze (1998) diz que ele e Guattari chegaram a esse conceito separadamente. Guattari utilizou, como imagem de pensamento, o buraco negro no interior do qual nossas subjetividades ficariam alojadas. Deleuze, por seu turno, pensou na imagem de um muro branco sobre o qual as significâncias seriam impressas. Os autores então perceberam que as imagens combinadas formavam a figura de um rosto, “Pois buracos negros sobre um muro branco formam, precisamente, um rosto, rosto largo com bochechas brancas e perfurado por olhos negros [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 26). As significâncias e os buracos negros dividem espaço sobre o mesmo muro branco. Como sabemos, um buraco negro é uma força que traga tudo o que estiver por perto. De tal modo, as significâncias são tragadas para o interior dos buracos negros, como se fossem assimiladas pelos olhos e ficam aprisionadas, pois só há uma forma de sair de um buraco negro, atravessando-o. Aprisionadas no interior dos buracos

negros, as significâncias vão constituindo nossas subjetividades que expressarão determinadas características. Essas características determinarão as rostidades nas quais seremos introduzidos, pois se os rostos nos sobrecodificam, então “Introduzimo-nos em um rosto mais do que possuímos um” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 49). É importante ressaltar que “O sistema buraco negro-muro branco não seria então já um rosto, seria a máquina abstrata que o produz [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, 37) e essa máquina opera na produção de rostidades elementares, isto é, modelos normalizados. Simultaneamente, ela atua como “um detector de desvios e, por isto mesmo, um elemento de reimpressão ou de decalque dos valores que devem preponderar” (CARVALHO, 2013, p. 17). A máquina identifica desvios e as sobrecodifica em rostos em correlação biunívoca com o modelo religando a desviação à norma e restaurando o jogo binário que estabelece uma hierarquia que desloca a desviação a um local desprestigiado a partir do qual reafirma a norma. O rosto tem, destarte, a função de atribuir significados estruturantes que estancam os fluxos da diferença pura à medida que os fazem fluir entre dois polos dicotômicos.

Qualquer que seja o conteúdo que se lhe atribua, a máquina procederá à constituição de uma unidade de rosto, de um rosto elementar em correlação biunívoca com um outro: é um homem ou uma mulher, um rico ou um pobre, um adulto ou uma criança, um chefe ou um subalterno, “um x ou um y” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 49).

Os rostos elementares constituem modelos normalizados aos quais devemos estar conformes. Esses rostos possuem significações que são aceitas e compartilhadas socialmente. As desvios, por sua vez, serão marcadas por significações desprestigiadas, pois não remetem a nenhum modelo vigente, já que constituem desvios desses modelos e devem, por isso, ser normalizados ou rostificados por outro rosto. O sem-rosto é insuportável para a máquina, de modo que quando a desviação não couber em nenhum dos polos dicotômicos a máquina recalibrará e produzirá um rosto específico que novamente agenciará outra rostidade em correlação biunívoca, instaurando um novo binarismo num processo infinito que reduz a multiplicidade a diversidade. “se você não é nem branco nem negro, você é mestiço; se você não é nem homem nem mulher, você é travesti; a cada vez a máquina dos elementos binários produzirá escolhas binárias entre elementos que não entram no primeiro recorte)” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 151). A rostidade é, portanto, uma semiótica produzida para conter e canalizar os fluxos de devires em polos dicotômicos neutralizando a potência de proliferação da diferença.

A máquina abstrata de rostidades, ao rostificar o mundo, visa produzir homogeneização. Isso me permitiu ver aproximações entre este conceito e a noção pós-crítica de currículo que o compreende, não somente, mas também como um dispositivo que tem vontade de sujeito (CORAZZA, 2001), portanto, um dispositivo normalizador. A partir disso, construí a seguinte problemática de pesquisa: currículos e rostidades, o que está acontecendo ali? A fim de responder à pergunta, delineei como objetivo geral: cartografar currículos em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

A estratégia metodológica selecionada para perseguir o objetivo delineado e responder à questão formulada foi a cartografia. A despeito de Deleuze e Guattari (2011) não se referirem à cartografia como um método, é possível, numa perspectiva pós-estruturalista, considerá-la como uma metodologia de pesquisa à medida que ela oferece tanto “modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar” (PARAÍSO, 2014, p. 27). Fazer cartografia consiste em mapear as linhas molares e acompanhar as linhas moleculares que constituem o real social (ROLNIK, 2016), o mundo tal qual o representamos. O molar é da ordem da representação, constitui-se das significações socialmente sedimentadas e naturalizadas que operam como linhas duras a estriar territórios canalizando os fluxos de devires aos modelos universalizantes. Essas linhas estáticas, por serem de estratificação, podem ser mapeadas. Já o molecular é da ordem do devir, escapa, vaza estratos e afronta as determinações vigentes impondo, sem cessar, variações. Por isso, as linhas moleculares não podem ser mapeadas, haja vista que isso estagnaria seus movimentos errantes. Em vez disso, elas devem ser acompanhadas, experimentadas. Isso exige que o cartógrafo acione, quando vai a campo, seu olho molar, mas também, e concomitantemente, seu olho vibrátil, molecular (ROLNIK, 2016).

A peculiaridade da cartografia faz do diário de campo uma ferramenta de produção de dados muito potente, pois permite o registro, durante o deslocamento cartográfico, para posterior reflexão e análise dos dados produzidos. “Há uma prática preciosa para a cartografia que é a escrita e/ou o desenho em um diário de campo ou caderno de anotações” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70) e para compor meu diário de campo, utilizei fotografias, áudios das reuniões com os estudantes, registros escritos e mapas produzidos durante a experimentação cartográfica. Todos esses registros compuseram o *corpus* de dados que, posteriormente, utilizei para compor as análises.

## 2 Sobrevoos

Minha entrada no campo de pesquisa, uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, situada em Gaspar, se deu em novembro de 2017. Kastrop (2019) escreve que quando o cartógrafo vai ao campo ele deve acionar sua principal ferramenta, a atenção cartográfica. De acordo com a autora, essa atenção passa por quatro estágios denominados rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

Inicialmente, segundo Kastrop (2009), o cartógrafo luta para suspender suas visões cristalizadas de mundo e manter uma atenção à espreita. Tal qual um radar, o pesquisador observa o todo do território, mas sem um foco, mantendo uma atenção flutuante. Isso não significa estar desconcentrado, pois Kastrop (2009) escreve que a concentração do cartógrafo reside em uma sintonia fina com sua problemática de pesquisa. Assumi essa postura de rastreio e, lutando para suspender visões naturalizadas sobre escola, currículo, estudantes, professores, decidi apenas circular pelos diferentes espaços da escola por dois dias nos turnos matutino, vespertino e noturno. Acreditava que o campo fosse me dar pistas a seguir, fios soltos a puxar, nós a desenredar, e assim se fez.

No segundo dia andariando pela escola, uma grande movimentação de estudantes nos três turnos me chamou a atenção. O que mais me intrigou foi a organização dos jovens em diferentes grupos e o empenho com que realizavam atividades que, apesar de distintas, eram relacionadas ao evento anual da escola que se aproximava. Olhei atenciosamente aquela movimentação e demorei um pouco para perceber que eu fora tocado. O toque, como pontua

Kastrup (2009), é sentido como um vislumbre que captura a atenção do cartógrafo de modo involuntário, mas ele ainda não sabe do que se trata.



É o toque que dispara a pergunta cartográfica: o que está acontecendo ali? Eu não sabia o que estava acontecendo, mas decidi seguir aquela pista. A necessidade de responder à questão cartográfica, que naquele momento se colocou para mim, impôs a necessidade de pousar a atenção.

O pouso, escreve Kastrup (2009), é como uma espécie de zoom. A atenção flutuante e sem foco recalibra e o campo de observação se reconfigura. Como se um ponto vermelho começasse a piscar ininterruptamente na tela de um radar e mobilizasse, imediatamente, a atenção do observador. Abandonei a atenção flutuante e me debrucei sobre a organização dos estudantes em grupos. O pouso, como assinala Kastrup (2009), não sugere uma focalização absoluta, e sim que o cartógrafo aumenta a atenção sobre algo específico, mas sem ater-se somente aquilo.

O passo seguinte ao pouso é o que Kastrup (2009) chama de reconhecimento atento, isto é, um exame minucioso que o cartógrafo faz tentando mapear as linhas constitutivas do objeto que lhe tocou. O mapeamento dessas linhas permitirá destacar seus contornos singulares e encontrar possíveis respostas e novos questionamentos.

Visando fazer um reconhecimento atento, comecei mapeando os grupos. Cheguei a nove: grupo de poesia, grupo de rap e hip hop, o grêmio estudantil, duas bandas musicais, o grupo de dança, um time de futsal, um time de voleibol e um time de handball.



### 3 Deus ex machina[1]

Mapeei todos os grupos que encontrei na escola... e agora José? [2] O que são esses grupos? Eles têm relação com minha problemática de pesquisa? Nesse momento lembrei-me do que Deleuze e Guattari (2010) escrevem sobre a função de um conceito que é resolver problemas e que esses problemas invariavelmente remetem a outros problemas, razão pela qual não cabe pensar em soluções, mas em movimentar o pensamento a fim de proliferar sentidos. Era isso. Eu precisava de um conceito que permitisse conceitualizar os grupos e prosseguir com a pesquisa. Assim cheguei ao conceito de território, o *deus ex machina* que me permitiu conectar os grupos mapeados à problemática de pesquisa.

Guattari e Rolnik (1996, p. 323) escrevem que “O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma”. Se território é sinônimo de subjetivação, isso sugere que ele produz subjetividades. O currículo produz subjetividades (SILVA, 2007), isso me colocou diante dos seguintes questionamentos: há um currículo específico funcionando em cada um dos territórios mapeados? Os currículos desses territórios operam como máquinas abstratas de rostidades? Quais rostidades estão sendo produzidas nos/pelos territórios? Responder essas questões demandaria habitar os territórios a fim de mapear as linhas molares e acompanhar as linhas moleculares que os constituem para dar visibilidade aos contornos singulares de cada um desses currículos possíveis. Frente à impossibilidade de habitar os nove territórios foi necessário delimitar a pesquisa. A delimitação demandou um critério de seleção, então, selecionei os territórios mais consolidados na escola e cheguei ao grupo de dança e ao grêmio estudantil. Além desse critério, em vários momentos, sem que eu solicitasse, uma integrante da equipe gestora veio até mim para falar o quanto os referidos grupos são motivo de orgulho para a escola. Diante disso, a pergunta cartográfica novamente verteu: o que está acontecendo ali?

Habitei o grêmio estudantil por quatro meses. Os encontros eram mensais, um no início e um no final do mês. Contudo, o período em que estive com eles foi atípico, pois em novembro de 2017 eles estavam trabalhando na organização do evento anual da escola e fizeram reuniões semanais e nos três períodos. No início de 2018 eles trabalhavam nos preparativos para o ingresso de novos membros, por isso, a agenda precisou ser flexibilizada novamente. Acompanhei todas as reuniões e, com meu diário de campo, registrei tudo o que de algum modo pudesse compor com minha cartografia.

A rotina com o grupo de dança foi distinta. O grupo se reunia duas vezes por semana. Segundas e quartas-feiras entre às 17:30 e 18:30. Os encontros eram mais frequentes que no grêmio, então habitei esse território por dois meses registrando tudo em meu diário de campo.

Ao final do engajamento, me vi frente a uma profusão de dados. Isso colocou a necessidade de delimitar ainda mais a pesquisa. Novamente, o critério adotado foi o território mais consolidado. Apesar de o grupo de dança ser também um território muito consolidado na escola, o período em que estive com o grupo foi um período de reformulação. Muitos estudantes se formaram e deixaram a escola. O professor também se desligou. Em seus lugares, novos estudantes e professora chegavam e o que percebi foi um território ainda em vias de se formar. O grêmio, por outro lado, revelou-se um território bastante consolidado. Em função disso, selecionei os dados relativos ao grêmio estudantil para compor as análises da pesquisa que compartilho na seção seguinte.

#### **4 Afinal, o que está acontecendo ali?**

Produzidos os dados, eu precisava de um campo conceitual que permitisse analisá-los, então, inspirei-me no que Deleuze e Guattari (2012c) escrevem acerca dos espaços liso e estriado. Os pensadores citam algumas imagens de pensamento para pensar esses espaços. Uma delas é o tear, composto por urdiduras, linhas fixas (molares) e tramas, linhas maleáveis (moleculares). Não há hierarquia entre as duas modalidades de linhas, apenas uma assimetria entre estados mais livres e mais fechados (CORAZZA; SILVA; ZORDAN, 2004). O entrelaçamento dessas linhas tece o real social (ROLNIK, 2016) e a cartografia busca mapeá-las, pois isso dará visibilidade aos contornos singulares desse real. No caso desta pesquisa, o mapeamento das linhas constitutivas de um currículo em funcionamento no âmbito do grêmio estudantil possibilitou analisar sua relação com a produção de rostidades.

Nas análises para este artigo me detive exclusivamente sobre as linhas molares mapeadas durante o engajamento cartográfico, pois “[...] a produção maquinica da rostidade é precisamente o aparato molar por excelência, que serve para impor ondas de mesmidade sobre um plano de hecceidades, eventos e singularidades” (DOEL, 2001, p. 107) visando o apagamento das diferenças.

Inicialmente, mapeei a forma de organização do grupo e percebi que ela remete ao modelo empresarial. O grêmio se estrutura por meio de cargos de gestão distribuídos aos membros. O que cabe a cada cargo está prescrito em um estatuto elaborado unilateralmente [3] pelo estudante que presidia a agremiação no período da pesquisa.

## SEÇÃO II

### Da Diretoria

**Art. 11** A Diretoria do Grêmio será constituída pelos seguintes cargos:

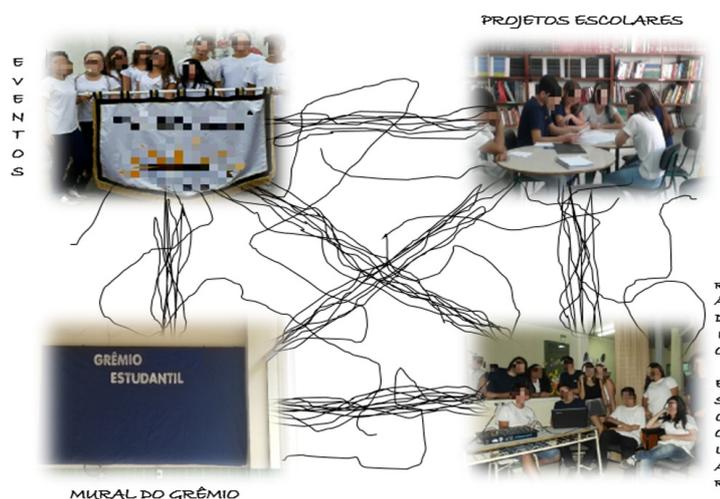
- I - Presidente
- II - Vice-Presidente
- III - Secretário-Geral
- IV – 1º Secretário
- V – Coordenador Financeiro
- VI – 1º Coordenador Financeiro
- VII – Diretor Financeiro
- VIII - Diretor Social
- IX- Diretor de Imprensa
- X - Diretor de Esportes
- XI - Diretor de Cultura
- XII - Diretor de Saúde e Meio Ambiente
- XIII – Representante Presidencial
- XIV – Promotor De Eventos

Esses cargos arborificam, verticalizam a organização do grupo ao instaurar uma organização hierárquica muito similar aos procedimentos da administração empresarial. Com o tempo, a lógica da administração se reatualizou em gestão e manteve-se na gestão democrática, atualmente muito presente nas escolas contemporâneas inseridas no que Deleuze (2013) nomeou de sociedades de controle. Nesses modelos de sociedade, que, segundo o autor, começam a se organizar após a Segunda Guerra Mundial em substituição às sociedades disciplinares, pensadas por Foucault (2007), a fábrica se reatualiza em empresa. O modelo fabril reproduzido no interior das instituições é reatualizado na lógica gerencialista que transmuta o administrador em gestor, cuja função é levar todos a participar democraticamente dentro dos moldes socialmente estabelecidos. conforme se verifica na fala de Paulo[4], o presidente da agremiação:

*Paulo: Eu sou o líder, mas não mando em nada. A voz de vocês é mais importante, o grêmio é nós todos, não é só eu, não é só o presidente, não é só o vice-presidente, somos todos nós. Não é só eu que falo, eu preciso da opinião de vocês, eu preciso que todos participem do grêmio, não é só eu que falo [...].*

A participação dentro dos moldes estabelecidos naturaliza o modelo e o legitima, ao mesmo tempo em que vai produzindo nos estudantes uma subjetividade participativa que espera e exige que todos participem. Nas sociedades de controle inclui-se a todos, pois ao fazer todos participarem, impõe-se o modo como a participação acontecerá, produzindo certa previsibilidade que interessa à condução e ao governo das forças que o Estado sabe que não pode conter, mas que pode controlar. Assim, a participação democrática é, também, uma forma de capturar os devires e inseri-los em rostidades reconhecíveis, manejáveis, governáveis. Dito de outro modo, é uma forma de inserir as minorias nas maiorias, conforme escreve Tótora (2006). Aqui entende-se minoria e maioria na esteira de Deleuze (2013), isto é, maioria se refere aos modelos vigentes e minoria a tudo o que escapa desses modelos.

No caso do grêmio, a participação também acontece a partir de regras pré-estabelecidas que nomeei de eixos de atuação. As possibilidades de atuação dos jovens se resumem a quatro eixos: mural do grêmio, rádio escolar, projetos escolares, eventos.



Esses quatro eixos operam a captura e a canalização das forças pelas estrias riscadas pelo currículo escolar que engendra a produção de sujeitos desejada pelo Estado (SILVA, 2007) e, atualmente, pelas grandes corporações. Canalizados pelas estrias, os fluxos são sobrecodificados pela rostidade participativa que impõe ondas de mesmidade sobre planos de hecidades (DOEL, 2001) e se homogeneizam. Gradualmente, os discursos dos jovens deixam de ser polifônicos para soar em uníssono. A potência de vida é capturada por um rosto, e, assim, paralisada.

Os quatro eixos de atuação funcionam como catalisadores determinando o que os jovens podem fazer e como e essas determinações estão bem alinhadas com os desejos do currículo escolar. A seguir falarei sucintamente sobre cada um deles.

Eixo do mural do grêmio: apesar de os membros da agremiação possuírem um mural onde poderiam se comunicar

com os demais estudantes, divulgar ideias, opor resistências às questões que lhes incomodam, apresentar eventos e produções deles ou até mesmo deixá-lo vazio, a forma de utilização do mural era determinada pela gestão da escola, como se infere da fala de uma estudante:

*Priscila: a dona [Paola][5] veio falar comigo pra fazer um mural. [...] Primeiro que um canto do mural a gente vai ter que botar por causa da nossa página no Face. [...] Outro vai ser em baixo. Vai ser a rádio escolar. [...] A gente vai ter que colocar também sobre os eventos que vão acontecer na escola. [...] E as oficinas que vim pra escola, o que acontecer, a gente vai tá colocando lá e daí a gente vai precisar de ajuda pra tá fazendo o mural.*

É possível inferir, da fala da jovem que apesar do mural ser do grêmio, seu uso era feito em prol de interesses da gestão da escola cabendo ao grêmio apenas a gestão daquele espaço a partir das predeterminações. A função do grêmio se reatualizava à medida que o grupo era convertido em um braço da gestão escolar passando, inclusive, a vigiar os estudantes que não participavam segundo as regras. Essa reatualização era operada pela participação que levava os estudantes a legitimarem as regras prescritas que refletiam objetivos curriculares e anseios por um sujeito específico, como pontua Corazza (2001).



Eixo da rádio escolar: a rádio nasceu de um projeto iniciado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Capes. Com o encerramento das atividades do referido programa para reformulação, em 2017, os estudantes deram continuidade ao projeto mesmo sem o auxílio dos pibidianos. A rádio também poderia funcionar como uma ferramenta potente para o grêmio estudantil, mas sua função se limitava a tocar músicas nos recreios nas quintas-feiras. Foi na seleção do repertório para a rádio que verifiquei imposições curriculares. Os membros do grêmio disponibilizavam uma tabela no mural para que demais estudantes da escola sugerissem músicas. Depois, faziam uma triagem, pois havia gêneros musicais, a exemplo do *funk*, expressamente proibidos pela gestão da escola, conforme diálogo abaixo:

*Priscila: primeiro, não pode funk. Vai ter quem queira sacanear e botar na folha. Se a gente ver que na folha tiver muita sacanagem de funk, não pode.*

*Paulo: não... vocês têm que cuidar bem da música, porque se ele chegar [diretor] e vim ali vocês vão escutar. Aí o pau come.*

Aqui o objetivo não é emitir juízos morais sobre o *funk* no contexto escolar, tampouco denunciar a postura do diretor, mas argumentar que a proibição do *funk* reflete os anseios do currículo que é uma seleção (SILVA, 2007). Se é uma seleção, não cabe tudo, pois deve-se priorizar os elementos que produzirão o sujeito por ele desejado (CORAZZA, 2001). Esse currículo/seleção se ramifica no interior do grêmio, introduz nele suas molaridades que o estriam e conformam os fluxos, homogeneizando compreensões e produzindo nos jovens um raciocínio normalizado sobre o *funk*.

A tabela, intitulada 'RADIO RECREIO', está preenchida com sugestões de músicas. A terceira coluna contém anotações e comentários em azul e preto.

NOME DA MÚSICA	CANTOR	
Melhor sorriso	Apel	Amor
Gogo	Shawn Mendes	Amor
Beach boyz	Practpunk	Amor
Lip & Hip	hyuna	adoro
Deixe me ir	1 kilo	Amor
A droga do amor	Ari	Amor
Abre novo rão	mano walter	Amor
Doate Azul	Meu	Amor

Essa triagem de repertório se faz porque a música põe em circulação discursos diversos que podem produzir diferentes posições de sujeito (MAKNAMARA, 2011) e isso pode ser perigoso para um currículo que tem fome por normalização e busca o apagamento das diferenças (PARAÍSO, 2010) em nome da mesmidade. O *funk*, nesse caso,

configura uma diferença que ameaça o projeto normalizador, pois pode produzir posições de sujeito desviantes da rostidade elementar que o currículo visa produzir.

Eixo dos projetos escolares: apesar de serem encorajados a desenvolver projetos, os estudantes não têm a liberdade para tal, pois a gestão determina que só serão aprovados os projetos que forem de fácil implementação, como se infere a seguir:

*Paulo: Se for pra fazer um projeto mais básico como campanha do agasalho, que é simples de fazer, uma doação né, que você traz da sua casa, tudo bem.*

*Priscila: o diretor não aprova muito projeto tá. Eles dizem não, não, não e não. E a gente tem que aceitar. [...] Então, muitas vezes a gente fica só nas costas do diretor. Ele fala assim: vocês fazem isso, vocês fazem aquilo e nem um projeto nosso vai pra frente.*

Aqui não se busca denunciar um cerceamento imposto pela gestão escolar ao grêmio, mas problematizar molaridades mapeadas naquele território visando argumentar que elas convertem o currículo do grêmio em máquina abstrata de rostidades à medida que leva os estudantes a participar dentro dos moldes que canalizam os devires conformando-os em uma rostidade que interessa ao currículo escolar. Uma rostidade dócil, útil e participativa.

Eixo dos eventos: esse eixo concentrava a maior parte das atividades do grêmio e os estudantes desempenhavam um papel auxiliar na organização e execução, mas não podem, por exemplo, propor eventos na escola, conforme se infere da fala do presidente:

*Paulo: a gestão dele [diretor] é a seguinte, vocês têm que entender. Os eventos da escola: festa julina, Alfredo[6] [Em]cena, dia da família na escola, homenagem aos pais, noite do pastel e mostra cultural. São esses eventos. Se você quiser atropelar isso prepara tua orelha porque tu vai escutar.*

A fala de Paulo permite inferir que há um incômodo dele em relação à postura da gestão escolar, porém, ele assume que nada pode ser feito e repassa isso aos colegas, enfatizando que quem quiser fazer algo diferente vai arrumar problemas com a equipe gestora. A fala de Paulo sinaliza uma aprendizagem operada pelo currículo escolar que atravessa o currículo do grêmio molarizando-o e fazendo-o funcionar segundo as normas vigentes na escola. Assim, vai-se produzindo e reproduzindo um raciocínio comum de que a função do grêmio é auxiliar a gestão escolar na realização dos eventos e essa visão cristaliza, como se verifica na fala seguinte de Paulo:

*Paulo: isso já é uma marca do grêmio estudantil, participar dos eventos, participar das atividades da escola.*

Quando Paulo diz que a participação é uma marca do grupo, pode-se entender a participação como “[...] uma marca territorial ou, melhor dizendo, territorializante, uma assinatura” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 127) e que os autores chamaram de motivo territorial. São os motivos territoriais dos grupos que atraem ou repelem os estudantes. Sendo a participação o motivo territorial do grêmio, é em torno dela e por ela que os estudantes se reúnem naquele território. Por isso, a rostidade elementar produzida pelo currículo em funcionamento no âmbito do grêmio é a rostidade participativa.

Como escrevem Deleuze e Guattari (2012a), o rosto elementar sempre produzirá outro rosto em correlação binívoca redundando em um binarismo. No caso do grêmio, o binarismo produzido pelo currículo é “participativo-não participativo”. Um dos efeitos imediatos desse agenciamento binário é a organização hierárquica que se estabelece. Os estudantes que participam segundo as regras vigentes, representadas pelos quatro eixos de atuação, são integrados como membros oficiais. Aqueles que desviarem desse modelo, são igualmente integrados, pois nas sociedades de controle todos são incluídos para que sejam controlados (DELEUZE, 2013). Contudo, serão incluídos como sócios, um cargo específico criado pelo presidente do grêmio para incluir aqueles que não participam.

O binarismo “participativo-não participativo” determina o binarismo “membro oficial-sócio” que alça alguns estudantes ao lugar normativo enquanto desloca outros a um local de oposição que servirá tanto para desqualificar a desviação quanto para reforçar a norma. Verifica-se, assim, que o currículo cartografado no grêmio estudantil é estriado por molaridades inseridas pelo currículo escolar. Essas molaridades o fazem operar como máquina de rostidades inserindo os jovens no rosto participativo e sobrecodificando as desviações com significações desabonadoras que produzirão efeitos de poder, pois “[...] se um sujeito, um comportamento, uma conduta ou uma prática não são os referentes, eles só podem ser avaliados de forma negativa” (PARAÍSO, 2010, p. 145) e isso redundará em efeitos de poder. No caso do grêmio, os membros que não assumem os traços da rostidade elementar são penalizados, conforme se infere no excerto do diálogo a seguir no qual os estudantes discutiam se os sócios poderiam acompanhar os membros oficiais em passeios ou se suas saídas da escola deveriam se limitar às atividades do grupo:

*Paulo: se nós vamos promover um passeio eles não podem ir, só os oficiais.*

*Sônia: eles são os serventes, nós os pedreiros [risos]...*

*Heitor: nós os patrão, eles são funcionários [risos]...*

*Sônia: né? nós somos os pedreiros e eles são os serventes, só carregam tijolo.*

*Paulo: é pra eles sentir na pele, entende? Estão aí porque não participam.*

*Heitor: pra eles quererem se esforçar pra tentar participar.*

Pode-se inferir do diálogo acima o raciocínio binário produzido a partir da sobrecodificação dos jovens pela rostidade elementar participativa. “a máquina abstrata que produz rostidade introduz-nos em um rosto mais que nos dá a posse de um, e, por meio dele nos distingue” (CARVALHO; FERRAÇO, 2014, p. 148) e o currículo do grêmio produz a rostidade participativa e faz com que todos os estudantes sejam confrontados com ela. Depois, sobrecodifica as desviações e as distingue deslocando-as a um lugar hierarquicamente inferior, o que sinaliza que o currículo do grêmio cartografado tem operado como máquina abstrata de rostidades.

## 5 O interessante é o meio

Nesta pesquisa, mobilizei referencial teórico pós-estruturalista de modo que não pretendi produzir respostas inequívocas, tampouco postular verdades definitivas. Penso que “O início e o fim são pontos. O interessante é o meio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 52). Por isso, ocupei-me de buscar possíveis respostas à pergunta: currículos e rostidades, o que está acontecendo ali? Os mapas produzidos no percurso, entretanto, permanecem abertos e suscetíveis de serem modificados (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Apesar disso, eles me permitem afirmar que o currículo escolar da instituição investigada dissemina suas molaridades no interior do grêmio estudantil estriando o currículo em funcionamento naquele território existencial. Essas molaridades se materializam em quatro eixos de atuação: mural do grêmio, rádio escolar, projetos escolares, eventos. Esses eixos fazem os estudantes participar segundo os interesses do currículo escolar canalizando os fluxos de devires pelas estrias curriculares obliterando a potência de resistência dos jovens à medida que os insere numa rostidade participativa. Uma vez sobrecodificados pelo rosto elementar, o binarismo “participativo-não participativo” se instaura e redundando na organização hierárquica “membro oficial-sócio” sinalizando que o currículo cartografado no âmbito do grêmio estudantil tem operado como máquina abstrata de rostidades agenciadora de binarismos que redundam em efeitos de poder.

### Referências

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 20, p. 4-29, 2013.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 143-159, 2014.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** : pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu da; ZORDAN, Paola. Um Plano de imanência para o currículo. In: CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu da; ZORDAN, Paola **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011. v. 1

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012a. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012b. v. 4

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012c. v. 5.

DOEL, Marcus. Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito (Org.)** e Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 32-51, 2009.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?** 2011. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por "bom desempenho" e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva e SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física; ensino de geografia; ensino de história; escola, família e comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-47, 2014.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PETERS, Michael A.; BURBULES, Nicholas C. **Poststructuralism and educational research**. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2004.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TÓTORA, Silvana. Democracia e sociedade de controle. **Verve**. Revista semestral autogestionária do Nu-Sol., n. 10, 2006.

**Notas:**

[1] Em certas encenações de tragédias gregas (especialmente EURÍPIDES), recorria-se a uma máquina suspensa por uma grua, a qual trazia para o palco um deus capaz de resolver, num passe de mágica, todos os problemas não resolvidos. Por extensão e figurativamente, o deus ex machina representa a intervenção inesperada e providencial de uma personagem ou de alguma força qualquer capaz de desenredar uma situação inextricável (PAVIS, 2008, p. 92 grifo do autor).

[2] Referência ao poema "José" de Carlos Drummond de Andrade.

[3] O estudante elaborou o estatuto a partir de modelos que encontrou na internet e apresentou ao grupo na primeira reunião de 2018.

[4] Todos os nomes utilizados na pesquisa são pseudônimos atribuídos por mim, a fim de resguardar o anonimato dos participantes. Optei pelo recuo e itálico para destacar a fala dos estudantes do texto. As transcrições são literais, de modo que transcrevi, inclusive, erros ortográficos e/ou gramaticais.

[5] Pseudônimo que atribuí a uma professora integrante da equipe gestora.

[6] Alfredo substitui o nome da escola. Esse é o evento anual da instituição ao qual os grupos de estudantes se dedicavam quando iniciei a pesquisa.