

# **A ROSTIDADE DA FIGURA DO PROFESSOR E DO ALUNO POR ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: docência e práticas curriculares**

---

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

**Carlos Eduardo Ferraço**  
Universidade Federal do Espírito Santo

## **Resumo**

Objetiva o artigo analisar a *rostidade* na composição das figuras de professor e de aluno, na relação entre os processos de produção de significação e subjetividade apresentados em imagens cinematográficas, no caso, o filme “Entre os muros da escola” e em experiências vividas e registradas em pesquisas realizadas com professores e alunos de escolas públicas de ensino fundamental. Busca os efeitos de sentido que se situam na questão da presença do rosto nas imagens do filme e no problema das relações de saber-poder implicadas na docência e na produção curricular. Problematisa a escola e nela a docência e o currículo como sobrecodificados pela máquina abstrata da *rostidade* que introduz alunos e professores num rosto mais que lhes dá a posse de um e que, por procedimentos previamente sedimentados, produz um sistema de subordinação hierárquica tanto de conhecimentos como de valores. Procura, a partir deste confronto entre imagens fílmicas e vivências escolares, pensar currículos que se componham como máquinas de guerra na intensificação do desejo coletivo de criação de outros modos de estar aluno, professor, currículo e escola.

Palavras-chave: Currículo. Docência. *Rostidade*. Práticas curriculares. Máquina de guerra.

## **Abstract**

The article aims to analyze the faciality in the composition of the figures of teacher and student in the relationship between the processes of production of meaning and subjectivity presented in cinematic images, in this case, in the movie “The Wall”, and in lived and recorded experiences in research performed with teachers and students of public elementary schools. Search the meaning effects which lie in the question of the presence of the face in the movie images and in the problem of knowledge-power relations involved in teaching and curriculum production. Problematises the school and, in it, the teaching and the curriculum as over coded by abstract machine of faciality that introduces students and teachers on one face more than giving them ownership of one and, for previously sedimentary procedures, produces a system of hierarchical subordination of knowledge well as values. It demands, from this confrontation between filmic images and school experiences, thinking teaching and curriculum that compose as war machines in enhancing the collective desire to create other ways of being student, teacher, curriculum and school.

Key-words: Curriculum. Teaching. Faciality. Curriculum practices. War machines.

## **Introduzindo o tema**

Este artigo objetiva analisar o processo de *rostificação* das figuras de professor e de aluno, utilizando o longa-metragem “Entre os muros da escola” (“Entre les murs”, Haut et Court, França, 2008), dirigido por Laurent Cantet, escrito por Laurent Cantet, Robin Campillo e François Bégaudeau, baseado no livro de François Bégaudeau, e também experiências vividas no cotidiano escolar de escolas públicas do município de Vitória/ES. Busca os efeitos de sentido que se situam na questão da presença do rosto nas imagens do filme e no problema das relações de saber-poder implicadas na docência e na produção curricular.

Considerando que os currículos são atravessados por agenciamentos do desejo molares, sobrecodificantes que, por meio de interferências extensivas, instituem a máquina abstrata da *rostidade*, analisa os efeitos da mídia, no caso, o cinema, nessa composição, assim como os efeitos desse processo de *rostificação* na docência e no currículo escolar. Busca, a partir deste confronto entre imagens fílmicas e vivências escolares, pensar currículos que se componham como máquinas de guerra na intensificação do desejo coletivo de produção de outros modos de estar aluno, professor, currículo e escola.

## **Entre os muros da escola, as máquinas abstratas e o agenciamento coletivo do desejo no currículo escolar**

Segundo Deleuze (1994), não existe desejo abstrato. Todo desejo é concreto e inserido num contexto existencial. 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).

Ora, romper com as concepções habitualmente idealistas do desejo implica contestar sua lógica no currículo. Os alunos e os professores não se compõem com linguagens, conhecimentos e afetos por déficit ou carência e imaginar isso é muito frequente na perspectiva de aquisição de novas aprendizagens.

Para Deleuze (1994), o desejo 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 devir, 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 no currículo 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, segundo Deleuze e Guattari (1976), tem tudo a ver com a força do intempestivo, com os devires minoritários<sup>1</sup>, com as máquinas de guerra<sup>2</sup> que vão se inventando em todos os contextos, como no currículo, no cotidiano escolar, em sua relação com os múltiplos espaços-tempos que o atravessam. O desejo tem a ver com todos esses acontecimentos que não podem ser reduzidos à história da qual eles desviam. O desejo tem algo a ver com o corpo-sem-órgãos<sup>3</sup> 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.

Mas o que vem a ser um agenciamento? E quais suas implicações para um currículo?

O currículo lida com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, 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, limitando-se 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 a escola e, nela, o currículo se constitui, predominantemente, por agenciamentos molares que repousam em agenciamentos moleculares, faz-se necessário compreender que a escola e, nela, professores, alunos e demais praticantes se constituem 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 (ZOURABICHVILI, 2004).

Mas o que viria a ser um agenciamento coletivo, visto que tanto o desejo como o agenciamento que o produz nunca é individual, mas sempre coletivo?

“O agenciamento é co-funcionamento, é a simbiose” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 65). Nesse sentido, o currículo é produzido em agenciamentos coletivos “maquínicos” com

dupla inscrição: a das “máquinas desejanter” 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 desejanter” pela diferença de regime ou de lógica. As “máquinas desejanter” constituem o inconsciente das “máquinas sociais” e, ao mesmo tempo, que as mantêm, podem contestá-las e resistir a elas.

### **A escola como máquina abstrata que produz rostos**

Segundo propõem Deleuze e Guattari (1996), existiria uma máquina (abstrata) de rostidade: “Essa máquina é denominada máquina de *rostidade* porque é produção social do rosto, porque opera uma *rostificação* de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e de todos os meios” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 49).

Essa máquina, que se alargou juntamente com o desenvolvimento histórico do homem branco, interpela os sujeitos e os define e enquadra, por meio de um jogo de dois eixos fundamentais: o de significância e o de subjetivação. Os autores utilizam, como metáforas analíticas, as perspectivas de um “muro branco” para a significância e a de um “buraco negro” para a subjetivação. O primeiro se apresenta como superfície lisa onde se inscreve o significado; o segundo é uma larga alameda onde não há organização e controle. Enquanto um reflete as redundâncias de uma razão compartilhada, o outro seria um mergulho no poço obscuro das paixões (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Há, para tanto, uma semiótica mista em que, pela montagem de um sistema muro branco-buraco negro em uma dupla via de significação-subjetivação, aparece o rosto:

[...] sistema muro branco-buraco negro. Grande rosto com bochechas brancas, rosto de giz furado com olhos como buraco negro [...]. O rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente [...]. Uma criança, uma mulher, uma mãe de família, um homem, um pai, um chefe, um professor primário, um policial, não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 32).

Ao entender o arquétipo ocidental cristão sob a perspectiva dominante, enxerga-se a bipolarização que a maquinaria abstrata de *rostidade* estabelece, através de duas frentes distintas de operação: a das unidades e a das escolhas. A primeira trabalha na constituição de uma unidade de rosto, em correlação e contradição no estabelecimento de contrastes, como homem x mulher, adulto x criança, pai x filho, em que as dicotomias se estabelecem e aparecem em detalhes e em elementos de definição. A segunda, opera selecionando e julgando se o rosto passa ou não passa, e é aceito ou não, a partir de elementos que

identificam e auxiliam no juízo (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

No entanto, a máquina não trabalha apenas com elementos concretos, mas, sobremaneira, com abstratos. A máquina de *rostidade* vê e estabelece parâmetros, esquadrinha os sujeitos e os condiciona a ambientes predeterminados a partir de dados intangíveis. Afinal, “[...] é preciso que o sistema buraco negro-muro branco quadricule todo o espaço, delinear suas arborescências ou suas dicotomias, para que o significante e a subjetividade possam apenas tornar concebível a possibilidade de suas operações” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 46).

Nesse contexto, a máquina trabalha, incessantemente, na produção social dos rostos, numa *rostificação* da imagem, de todo o corpo dos sujeitos esquadrinhados, de suas terminações, até de seus objetos e de seus cenários mundos. Nesse lugar, podem-se perceber as nuances do trabalho da mídia; como elemento carregado de poder, haja vista a sua potência no que se refere à construção social da realidade, é uma das interlocutoras preponderantes e uma das forças na construção de rostos e/ou na reafirmação de condições de *rostidade*.

A *rostidade* não é igual, não se assemelha ou se enquadra nas matrizes do muro branco. Como defini-la? Como navegar no buraco negro até encontrar as referências para determiná-la? (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

A escola produzida e engessada por linhas molares atua como um sistema binário no qual ficam estabelecidas tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja enquadrado numa ordem classificatória, na qual até mesmo as margens de desvio são determinadas “[...] segundo o grau da escolha binária: você não é nem branco nem negro, então é árabe? Ou mestiço? Você não é nem homem nem mulher, então é travesti?” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 33). No sistema binário que sustenta a ordem, a *rostidade* de cada um é estabelecida, do mesmo modo que a importância do rosto nesse sistema, ou seja, na escola, como máquina binária, deve-se ter o rosto de seu papel, em determinado lugar, em determinado nível, em escolhas possíveis, fixada a impessoalidade do rosto.

Nada é menos pessoal que o rosto. Mesmo o louco deve ter um certo rosto adequado e que se espera dele. Quando a professora tem um ar esquisito, instalamo-nos neste último nível de escolha, e dizemos: sim, é a professora, mas reparem, teve uma depressão, ou deu em maluca. O modelo de base, o primeiro nível, é o rosto do Europeu médio de hoje [...]. A partir deste modelo, determinam-se todos os tipos de rosto, por dicotomias sucessivas (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 33-34).

Portanto, o modelo de base que sustenta a ordem escolar se fundamenta na linguagem indireta, na *rostidade*, no enquadramento dos corpos e no processo de constituição de um território escola em que tais elementos entram produzindo um território muito segmentado, porém, sempre, com passagem para processos de desterritorialização e reterritorialização.

Esse modelo de base é, em verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que o mundo almeja.

Mas, como desfazer e (re)fazer o rosto? O rosto é um aparelho pujante. O rosto de um aluno negro, desinteressado, violento, ou de um professor homossexual entra em choque com a máquina binária, deixa de ser neutro, igual; é reterritorializado, torna-se individual, ainda que na pertença a um grupo bem definido, aquele que é, no imaginário social, a representação da maldade e/ou do necessário enquadramento e, em face dessa impossibilidade, da exclusão.

Assim, 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. O rosto elementar, que *rostifica* o corpo, nos constitui como unidade para, então, nos implicar em relações binárias e dicotômicas. Conforma professores e alunos, reconhece-os, rejeita-os, porque a máquina abstrata também exerce o papel de detector de desvios, imposição de racismos de toda a espécie. Sendo assim: “Não é um sujeito que escolhe os rostos, como no teste de Szondi, são os rostos que escolhem os sujeitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 48).

### **A rostidade no filme “Entre os muros da escola”**



“Entre os Muros da Escola” recebeu a *Palma de Ouro*, prêmio máximo do *Festival de Cannes*. O filme é ambientado em uma escola pública de Paris e sua trama acompanha o cotidiano de uma turma da oitava série em um período letivo, focando a relação dos alunos com o professor e os métodos utilizados por este para tentar contornar os inúmeros conflitos que surgem a cada instante. O roteiro adquire um tom quase documental. Apesar de não seguir a abordagem “salvacionista”, bastante comum em filmes que retratam a sala de aula em que um professor, em frente às adversidades de uma escola frequentada pelas camadas populares, consegue redimir, incentivar e recuperar os alunos utilizando

estratégias que variam de filme para filme, não foge dessa perspectiva totalmente, visto que o professor continua sendo o rosto, o modelo da educabilidade esperada.

A classe que o filme acompanha é uma miscelânea de etnias, estilos e crenças, podendo ser considerada um reflexo da população francesa, composta em boa parte por imigrantes. Nesse curioso microcosmo, é possível ver estampados o preconceito contra o diferente, a desigualdade social e principalmente a violência, que insurge como uma resposta dos adolescentes às duras realidades em que vivem. À frente dessa turma está o professor François Marin (François Bégaudeau), um apaixonado pela arte de educar. Sua determinação em fazer com que cada um dos alunos tenha condições de subverter o determinismo de suas vidas é louvável, porém, em dados momentos, o que ele faz parece inútil.



As condições da escola são precárias. O sinal de entrada, intervalo e saída dos alunos é uma sirene semelhante à das fábricas. A escola é uma estrutura em formato quadrado com um pequeno espaço no centro, que não é, nem de longe, uma quadra para recreação e exercícios dos alunos. As cores são sóbrias, praticamente tudo cinza, sem registros dos educandos, sejam cartazes, sejam imagens, dentre outros; a sala de aula é pequena e lotada.

O professor Marin é um ser absoluto em sala de aula. Sua autoridade é indiscutível, um ditador autoritário. É preciso pedir para se levantar, tirar o boné ou o capuz para assistir à aula e só falar após levantar a mão. A presença do diretor é igualmente poderosa, todos devem ficar de pé em sinal de respeito à autoridade. Assim é a visão do educador no filme francês.

No tocante à função da instituição escolar, esta é tão somente uma reprodutora do conhecimento adquirido, e estes são transmitidos descontextualizados da realidade e cultura dos educandos, não há uma reflexão a respeito desse conhecimento. Isso fica explícito no momento em que o professor Marin está ensinando o “imperfeito do subjuntivo”, um termo da norma culta. Uma aluna questiona o seu uso no cotidiano, alegando que ninguém oraliza naquele tempo, e o professor explica que é uma maneira diferente de falar, mas não diz em que situações e com qual finalidade, não demonstra, por exemplo, que a linguagem é um

marcador social. Numa outra cena, uma aluna, no fim do ano letivo, diz ao professor que não aprendeu nada, não compreendeu nada do que foi ensinado. Sendo assim, se ela obteve boas notas e foi promovida, isso ocorreu devido à memorização do conteúdo e não ao seu entendimento. Os conhecimentos explicitados no filme são totalmente desvinculados do cotidiano dos alunos, os saberes valorizados são os da cultura branca europeia, ou seja, os ideais da elite francesa.

Os muros, aos quais o título original do filme se refere não são apenas os da escola, como o nome dado a ele no Brasil sugere. Das relações entre os personagens é possível pressupor a existência de inúmeros outros muros. É interessante perceber que, mesmo o professor, que poderia ser visto a princípio como o herói da história, acaba também sendo vítima das divisórias invisíveis que aparentam manter cada um dos personagens segregado dos demais. A verdade é que nem ele escapa do sentimento xenófobo que motiva boa parte dos conflitos. Sua postura em sala de aula é análoga à uma espécie de colonialismo e sua função em dados momentos parece ser a de domesticar, por meio do idioma francês, aqueles que caminham para a marginalidade. Nesse sentido, repete o uso de gírias e outras manifestações étnicas e culturais dos alunos.

Desse modo, apesar de a trama apresentar o propósito de funcionar apenas como um recorte social isento de verdades absolutas e incapaz de apontar soluções fáceis para os problemas expostos, revela o rosto desejado entre os muros da escola e para além dele, ignorando a cultura trazida pelos alunos africanos, árabes, asiáticos e europeus, os choques raciais e a intolerância religiosa. O rosto a ser modelado já estava inscrito no muro branco (significância) e as relações engendradas produziam os buracos negros (subjetivação) em conformidade com as linhas molares dominantes e excludentes de outros saberes, linguagens e afetos/afecções.

### **O currículo por entre máquinas abstratas e relações saber-poder**

No decorrer desta escrita-artigo, buscamos apresentar indícios que demonstrassem os movimentos elaborados pela mídia, no caso, pelo cinema com o filme “Entre os muros da escola”, no intento de construir sentido a um acontecimento, analisando como as imagens fílmicas do cinema clássico praticam um exercício de *rostidade*, ao enquadrar os personagens em perfis bem definidos (clichês): o diretor, o professor, os alunos adolescentes marginais – papéis já presentes no imaginário popular, frutos do sistema de significância (muro branco) engendrado pela mídia impressa, televisiva, cinematográfica etc.

Por meio de tais processos, procura-se dar significado ao muro branco e angariar subjetividade no buraco negro, segundo as combinações das engrenagens da máquina abstrata: produto que não há como prever? Ou haveria? (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Aliás, o sentido não pode ser tornado tangível; ele se dá em condições que extrapolam o específico e se alojam também na subjetividade da sociedade contemporânea. Apesar disso, sua expressão pode ser observada nos meios de comunicação de massa – e em redes



sociais, em fóruns, em *blogs*, nas conversas no bar, na escola, em casa, uma vez que todas essas mediações estão em busca de sentido. As pessoas estão diante do acontecimento; em frente ao que afeta os sujeitos e os coloca em zonas de desconforto, até que estructurem uma linha de sentido que dê, minimamente, conta do que os incomoda. Aí, então, o processo de significação tornado clichê fura os olhos do buraco negro e produz subjetivação conformada ao padrão.

E, assim, no cinema, o rosto não se identifica apenas com um rosto humano. O rosto pode ser qualquer lugar suscetível de ser encontrada uma ou várias faces: “[...] o close de cinema trata, antes de tudo, o rosto como uma paisagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 38). O rosto é paisagem potencializadora de rostos; é superfície de movimento intensivo.

Para Deleuze e Guattari (1996, p. 32), se o homem tem uma possibilidade de uma vida, essa buscará escapar ao rosto, desfazer o rosto e as *rostificações*, torná-lo clandestino, não por um retorno à animalidade, nem mesmo pelos retornos à cabeça, mas por devires muito especiais, “[...] por estranhos devires, que certamente ultrapassarão o muro e sairão dos buracos negros, que farão com que os próprios *traços de rostidade* se subtraíam enfim à organização do rosto, não se deixem mais subsumir pelo rosto”.

Fazendo uso da noção de *rostificação*, dois desses processos são observados no filme “Entre os muros da escola”. Em primeiro lugar, trata-se do processo de *rostificação* executado pelo cinema, embora, nesse caso, tenha que se tomar a potência cinematográfica no geral, como *rostificadora*, ao invés de delimitar esse poder ao “primeiro plano”. Em um segundo momento, outro processo de *rostificação* é o que ocorre no interior da trama. Ali, quem *rostifica* (e *des-rostifica*) é Marin, o professor.

Personagens tais como professor, médico, padre costumam figurar como o centro de todas as *rostificações*. Cabe-nos pensar tais figuras, questionando se esse processo de *rostificação* não se permite ser pensado como uma prática de normalização e determinação do corpo. Não cabem ao médico, ao padre, ao professor, o papel e o poder de definir a normalidade e a anormalidade?

Deleuze menciona uma “máquina de rostidade” que em si mesma possui variadas faces. Uma delas é assegurar a normalidade por exclusão, detectando as faces que se desviam do modelo, com vistas de encontrar a suscetibilidade de serem identificadas com o modelo, ou de excluí-las, caso não seja possível *rostificá-las*. Compreende-se, então, que, em seu novo papel de detector de desvios, a máquina de *rostidade* não se contenta com casos individuais, mas procede de modo tão geral quanto em seu primeiro papel de ordenação de normalidades. Se o rosto é o do Homem branco médio qualquer, os primeiros desvios padrão são raciais: o homem amarelo, o homem negro, homens de segunda ou terceira categoria. Eles também serão inscritos no muro, distribuídos pelo buraco. Devem passar por um processo de “branqueamento”, devem ser *rostificados* ou excluídos (DELEUZE, 1990).

Assim, a relação entre o professor e seus alunos compreende, ao lado da ocupação do lugar de produção da verdade, um sistema de diferenciação e de relações (divisão das atribuições, subordinação hierárquica, complementaridade funcional, demanda, transmissão e troca de informações) com outros indivíduos ou outros grupos (de migrantes, de religião,

de etnia etc.) que têm eles próprios seu *status* (FOUCAULT, 2008).

A estrutura da relação saber-poder se faz presente no discurso pedagógico como produção de verdade e fabricação de sujeitos. Já o *status* do professor compreende critérios de competência e de saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito – não sem antes lhe fixar limites – à prática e à experimentação do saber (FOUCAULT, 2008).

A crença na ciência como progresso da humanidade supõe a separação entre saber e poder na história do pensamento. Nietzsche argumenta em favor de demonstrar os perigos que a pretensão ao conhecimento puro comporta, pois tal pretensão esconde seus reais impulsos e consequências: “[...] o conhecimento pelo conhecimento – eis a última armadilha colocada pela moral: é assim que mais uma vez nos enredamos inteiramente nela.” (NIETZSCHE, 1999, p. 67). Reside aí o perigo da ciência pela ciência, uma vez que escamoteia as relações de poder que o saber supõe.

Foucault insiste em salientar que o sujeito não é orientado por uma continuidade interior, mas que, ao contrário, seu discurso possibilita a verificação de sua descontinuidade e dispersão em relação a si próprio, podendo ocupar vários planos ao exercer o discurso, assim como em Deleuze, do rosto não se infere uma unidade do sujeito, ao contrário, o rosto atesta a singularidade que o sujeito ocupa em determinada posição, que pode variar, uma vez que nos introduzimos “[...] em um rosto mais do que possuímos um” (DELEUZE, 1996, p.49).

Os processos de *rostificação* partem desta figura central (no caso o professor). Foucault também chama a atenção para a simultaneidade e co-implicação destes papéis, o de professor, diretor etc. (junto a outros, de médico, de padre, de juiz, do chefe de família etc.) nas relações de saber-poder. Mas o que se destaca dessas considerações é o problema da verdade e como ele aparece no filme: da verdade como propriedade, sobretudo, de Marin, o professor em sua tessitura com os alunos das relações de saber e poder.

## **Vivências da rostidade**

As relações de saber-poder no currículo escolar introduzem-nos em processos de *rostificação* que tendem a induzir, por sua vez, a processos de classificação, massificação, padronização. Dessa injunção (composição segmentar dura entre significância e subjetivação) poder-se-ia escapar? Haveria outros modos possíveis, para além da *rostidade* estratificada, de tratar a igualdade e a diferença no cotidiano escolar?

Pesquisas<sup>4</sup> realizadas em escolas públicas municipais em Vitória/ES apresentam enunciados a esse respeito. Um recorte dessas pesquisas torna possível problematizar os processos de (des)*rostificação* de alunos e os modos de atribuição de sentido, produção e/ou rasura dos clichês que habitam o cotidiano escolar. Sendo assim, tais pesquisas desenvolvidas com alunos e professores de ensino fundamental, a partir de uma prática cartográfica utilizando conversa com os professores e alunos, em encontros coletivos quinzenais, assumem uma opção teórico-metodológico-epistemológica de fortalecer ações

que possam combater os violentos e permanentes mecanismos da *rostidade* e da exclusão.

Dentre as questões que têm movido tais estudos, destacam-se as referidas à *rostidade* no currículo por entre as relações de poder e saber vivenciadas nas escolas.

Um conjunto de palavras-chave indicado por professores e alunos, ao serem perguntados sobre as palavras que associam à cultura (FERRAÇO, 2012-2014), conformam um muro-branco de significância e um processo de subjetivação bastante sintonizado com a máquina abstrata de *rostidade*:

### **Que palavras você associa à cultura?**

*África. Antigo. Artes. Artesanato. Baiano. Banda casaca. Brasileira. Capixaba. Canal 2. Carnaval. Chato. Coisa velha. Comida típica. Concurso de beleza negra. Conhecimento. Congo. Criatividade. Diferença. Diferente. Educação. Esporte. Estilo próprio. Excursão. Exposição. Face book. Feira cultural. Folclore. Funk. Gay. Hanna Montana. História. Identidade. Índio. Leitura. Lembrança. Meio ambiente. Mestiço. Mistura. Moqueca. Morro. Museu. Música. Negro. Nosso passado. Orkut. Panela de barro. País. Pânico. Política. Religião. Roubo. Televisão. Teatro. Tradição. Trash. Vitória (Alunos das turmas de 8ª série).*

### **Que palavras você associa à cultura?**

*Antepassados. Artesanato. Belas-artes. Capixaba. Cinema. Civilização. Comemorações. Conflito religioso. Contexto. Convento da Penha. Costumes próprios. Crença. Culto. Cultivo. Currículo. Datas comemorativas. De berço. De raiz. Diversidade sexual. Educação. Família. Folclore. Galerias. Hábitos de alimentação e saúde. Identidade. Linguagem. Literatura. Manifestações locais. Mídia. Museus. Música. Obras de arte. Padrão. Panela de barro. Popular e clássica. Pontos turísticos. Preservação. Princípios morais. Projetos curriculares. Raças. Redes sociais. Religião. Teatro. Tradição. Valores. Viagens (Professores das turmas de 8ª série)*

Por sua vez, a análise da questão da diferença, no âmbito do cotidiano escolar, a partir das falas dos professores e das vivências observadas na pesquisa de Carvalho (2013-2015), demonstrou que a maioria dos professores tem dificuldades ao vivenciar tais questões, porém tentam trabalhar e se colocar de forma solidária na superação dos preconceitos, apesar de, na maioria das vezes, acabarem por também demonstrar preconceito com relação a gênero, raça, orientação sexual etc., ou seja, denotam a força da máquina abstrata de *rostidade* sobre as vivências escolares. Assim, é dito que:

*“A gente tenta trabalhar, como eu te falei. Na minha sala eu tenho muito esse problema de preconceito, cor, tipo de cabelo. Eles implicam muito com o tipo de cabelo do outro. O que pega mais é isso aí, a cor e o tipo de cabelo; a coisa do gênero também, menino, menina...”*

“Acho a diferença mais de origem econômica, mas tem questão racial também. Um garoto moreninho chamar o outro negro, de palavras assim, ofendendo, aí eu olho para ele: ‘E você, não tem ninguém na sua família negro, não?’. ‘Na minha tem, minha avó era negra. Eu só não nasci com pele escura, mas toda família tem negro’. ‘E por que negro é diferente de você? Por que você acha que ele é melhor ou pior que você?’. Às vezes tem que ser um pouco dura para eles compreenderem que não tem diferença. Tem diferença, sim, no caráter. Eu mostro para eles, é ruim quem não quer aprender, quem é preguiçoso, quem não quer fazer nada e quer se aproveitar dos outros. Aí esse é ruim.”

“Olha, eu acho que, em relação aos professores, não existe preconceito... A maioria dos alunos estão no mesmo patamar social. Temos, porém, os alunos especiais. Tem muitos alunos especiais na escola. Eu nunca fui preparada, foi a prática que foi me ensinando a lidar com eles. Então, é muito difícil.”

“Eu tenho trabalhado com eles essa questão, igual agora, na semana de alimentação. Eu tenho um [aluno] bem obeso, bem gordinho e todos os momentos que a gente estava falando de alimentação, a gente via que ele ia se diminuindo por ser muito gordinho. Então, eu percebi que ele já tem algum trauma com a questão da autoestima. Sabe, ele faz de tudo para aparecer mais do que todo mundo. Então, assim, eu tenho tentado até tá conversando com ele. Ainda não tem aquela questão das crianças: ‘Ah, que fulano é gordo’. Não tem isso, não. Pode ser que surja, que criança, só Deus. Mas eu tenho tentado lidar de uma forma legal no sentido de tá valorizando a pessoa dele.”

“A questão sexual existe, agora a questão da diferença racial em sala de aula, você observando, você não vai ver, mas existe na opinião deles, porque eles acabam localizando esse preconceito: preconceito racial, sexual, eles têm esse discurso.”

“Na sala existe, mas não de maneira muito explícita. Mas o aluno, ele fica mais com as outras meninas, com determinado tipo de meninas da sala de aula ou sozinho, nunca ele tá com os meninos porque eles rejeitam. Não aceitam esse tipo de coisa. E a gente quer saber onde aprendem isso: em casa, na rua, aprende com a piada na rua? Eu tento, tento falar. Eu falo muito com eles desta questão de socializar e de respeitar a opção do outro, isso é importante, é necessário. Aí, a gente busca citar exemplos de guerras absurdas que acontecem por motivos idiotas, seja por questão religiosa, por questão de terras, né? Ou por opção de qualquer outro tipo que acaba levando a situações extremas, absurdas de extermínio de determinado grupo, porque é homossexual ou porque é judeu ou porque é cigano. Aí, eu falo: ‘Você pode não ter coragem de atirar, mas você vai tá armando alguém para fazer isso por você, então é patrocinar com relação aquilo que você fala, aquilo que você passa, aquilo que você faz brincadeira’.”

“Eu trabalho as diferenças físicas, nos sinais, nas diferenças do ser como um todo. Tem um que tem cabelo preto, tem outro que tem cabelo liso, tem outro que tem cabelo enrolado. Tem gente que nasceu com olho verde, tem outro que nasceu com olho azul. Tem gente que tem facilidade para aprender, tem gente que já tem dificuldade. Tem gente que sabe isso aqui, tem gente que ainda vai

*aprender isso aqui. Então, se fulano não aprendeu isso aqui, ainda eu vou dar isso aqui para ele, por quê? E as diferenças?”*

*“[...] Então, eu sempre falo. Aí, eu falo também para puxar o entrosamento. Tem gente que gosta de estudar, tem gente que não gosta. Tem gente assim que é muito esforçado, caprichoso, sabe? Tem gente que não é. E aí o que eu faço? Eu vou ter que respeitar essa diferença. Mas claro que eu vou pegar quem não é caprichoso, eu vou falar para ver se ele muda, mas tem diferença que você não tem como mudar. Não dá, a diferença de cor, tem a diferença socioeconômica, ou quem tem mais dinheiro, quem a mãe pode comprar uma bolsa mais bonita da Barbie, quem a mãe às vezes não pode, às vezes vem com uma bolsa velha, uma pastinha. E vai indo...”*

*“Olha, eu acredito, pela experiência que a gente tem, que eles tenham essa coisa, a sociedade é mais menina com menina do que com menino. Brincadeiras, por exemplo, o que é brincadeira de menino e de menina? Aí eu procuro mostrar para eles que na vida real, não funciona assim. Quando eles estiverem adultos, homem pode fazer tarefas femininas e a mulher pode fazer do homem; então dirigir um carro, por exemplo, tomar conta de um bebê; e não porque que o menino não pode brincar com a menina, nas brincadeiras de bonecas e porque menina não pode brincar de dirigir. Eu trabalho mais ou menos assim.”*

*“A questão religiosa é muito presente na escola. A religião é meio complicada porque tem religião que é meio fanática. Então o pai não aceita a criança participar, por exemplo, de um teatro, de uma dança e você tem que tá pronto para aquilo ali.”*

Os relatos acima evidenciam que falar na diferença significa falar em alteridade, remete a falar sobre o não idêntico, o outro. Porém, quem é o outro?

Os professores se confrontam com as diferenças principalmente a partir de uma perspectiva de tolerância que, evidentemente, longe de resolver a complexa problemática apresentada e longe de um debate mais profundo sobre a questão da *rostidade*, dos clichês e preconceitos presentes no cotidiano escolar, revela, entretanto, a extrema solidariedade diante da árdua realidade sociocultural que vivenciam e da tarefa que tentam, da melhor maneira, realizar.

Assim, a *rostidade* inscrita no plano de organização molar, dos currículos prescritos e vivenciados está coengendradora aos agenciamentos das máquinas abstratas de *rostidade* 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 (CARVALHO, 2009). O nomadismo das práticas, porém, quer no filme analisado, quer nas vivências escolares relatadas, não se compõe como máquinas de guerra, ou seja, o traçado de fuga aos modelos-moldes discursivos ainda se faz sob a dominância das máquinas abstratas territorializantes que fixam no cotidiano escolar os padrões de *rostidade* aceitáveis ou não.

Questiona-se, enfim: as práticas curriculares somente funcionam segundo regras

preestabelecidas ou há espaço para movimentos outros no cotidiano escolar?

### **Para não concluir, tentando afirmar que sim...**

A máquina de *rostidade* é assim chamada por Deleuze e Guattari (1996) porque produz, para além do rosto, como o nome indica “máquina de rostidade”, a *rostificação* de corpos, da paisagem e de todo o real social, ou seja, de todos os mundos e de todos os meios. Máquina construída sobre linhas molares e/ou de sobrecodificação dos corpos e dos contextos. Existiria, entretanto, como campo de possibilidades, o agenciamento de linhas de fuga na criação curricular que atuaria como máquinas de guerra?

Deleuze e Guattari (1997, p. 50) definem a “máquina de guerra” como um agenciamento construído sobre linhas de fuga. Nesse sentido, a máquina de guerra não tem, de forma alguma, a guerra como objeto; atua em um espaço muito especial, espaço liso, nômade, de criação, que ela compõe, ocupa e propaga. “O nomadismo é precisamente essa combinação máquina de guerra-espaço liso”.

O conceito de máquina de guerra responde à questão da ambiguidade da "linha de fuga" (que consiste menos em fugir de uma situação do que em "fazê-la fugir", em explorar as pontas de desterritorialização): sua capacidade de se converter em linha de abolição, de fuga à captura pelo aparelho sobrecodificante da máquina abstrata social, no caso em discussão, da *rostidade*. Trata-se, portanto, de pensar em modos de encontrar, no cerne da impotência gerada pela maquinaria abstrata social, a potência máxima de realização curricular e da docência em traçados de linhas flexíveis moleculares ou de fuga de um pensamento indolente e uma ação impotente.

Contrapõem-se, assim, os aparelhos de captura pelas armas das máquinas abstratas sociais, as máquinas de guerra, em seu movimento nômade, coletivo e criativo, pois, quando as máquinas abstratas sobrecodificantes da *rostidade* se articulam com aparelhos de captura da figura docente e discente, elas se apropriam da máquina de guerra, fazendo uma perversão de seus princípios nômades. Assim sendo, a máquina de guerra se caracteriza pelo elemento que causa fragmentação contínua do espaço social, impedindo a formação de centralização política nas decisões curriculares, assim como a redução da vida acadêmica escolar a relações de saber-poder hierarquizados.

A quem interessa a neutralização da máquina de guerra curricular? Nem aos docentes, nem aos discentes, pois a máquina de guerra é o que mantém a lógica da multiplicidade, a possibilidade de cada comunidade diferenciar-se das demais, resistindo à sedução da unidade dos currículos universais e convenientes aos sistemas de controle e exclusão.

É nesse sentido que Deleuze e Guattari (1997) elaboram o conceito de “máquina de guerra”, diagrama de forças capaz de impedir a cristalização de unidades políticas e a realização da forma-Estado, que transcenderia o tecido das relações sociais. A guerra não é o momento da batalha, mas, sim, uma disposição à fuga da *rostidade*, da segmentaridade molar por uma segmentaridade de tipo flexível que inibe a fixação de poderes estáveis e incentiva a proliferação de devires comunitários, coletivos, comunistamente articulados.

No sentido de impor um movimento constante, de introduzir ameaças, velocidades, desvios e comunhão, é que os nômades são considerados, em sua lógica, uma arma de guerra, pois consiste numa ameaça de demolição contra a estabilidade das formas fixas.

Nomadizar é, pois, entrar em guerra contra os aparelhos de captura. “É nessas condições que os nômades inventam a máquina de guerra, como aquilo que ocupa ou preenche o espaço nômade e se opõe às cidades e ao Estado que ela tende a abolir” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 120). E, no caso dos currículos, significa movimento de criação, pois não visa à formação de outro modelo curricular a ser imposto. “A máquina de guerra, nesse sentido, é a invenção de uma organização nômade original que se volta contra o Estado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 159), sem desejá-lo.

Por exemplo, criar um devir curricular é criar um estilo singular, falar a sua própria língua como um estrangeiro. Essa produção realiza-se, segundo Deleuze e Guattari (1997), por uma máquina de guerra nômade, totalmente diferente dos exércitos estatais. A máquina de guerra procede por duplas capturas. Na área curricular, sem a captura recíproca dos conhecimentos acadêmicos, de práticas de experimentação de docentes e dos conhecimentos e experiências de pais, alunos, comunidades, nenhum conhecimento novo pode acontecer. A captura não é pacífica. Não é uma síntese. É a criação, difícil, de “outra coisa”, onde estão conectados corpos, ideias, energias, habitualmente soltos. É a criação de novas intensidades que geram novos conceitos, novas experimentações.

A máquina de guerra nômade cria uma nova circulação de afetos, expõe o virtual presente no atual, gera saberes inesperados. A dificuldade é que esses saberes passam como fluxos e não são identificáveis segundo os hábitos acadêmicos de pensamento. Eles não têm uma identidade. Não se trata, aí, da produção de uma nova identidade, muito pelo contrário. São criadas novas intensidades, sim, às vezes evanescentes, às vezes duráveis. Uma consequência muito importante é que a criação curricular desenhará mapas de intensidades e, de jeito nenhum, mapas, carteiras de identidades, *rostidades*. Enfim, a fuga das formas estratificadas de viver a docência e o currículo.

## *Notas*

- <sup>1</sup> 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.
- <sup>2</sup> “Máquina (maquínico): 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).
- <sup>3</sup> Corpo sem órgão = CsO, não equivalente a um corpo orgânico, mas a um corpo, como o corpo político, em constante processo de formação e deformação.

4. Pesquisas realizadas no Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES: CARVALHO, Janete Magalhães (Coord.). Currículo e formação de professores: devir-docência como afirmação da potência de aprendizagem de professores e alunos em composições curriculares. Vitória: UFES/CNPq, 2013-2015; FERRAÇO, Carlos Eduardo (Coord.). Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental. Vitória: UFES/CNPq, 2012-2014.

### **Referências**

- CANTET, Laurent; CAMPILLO, Robin; BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola**. Paris: Haut et Court, 2008.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Brasília: CNPq/Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães (Coord.). **Currículo e formação de professores: devir-docência como afirmação da potência de aprendizagem de professores e alunos em composições curriculares**. Vitória: UFES/CNPq, 2013-2015. (Pesquisa em andamento).
- DELEUZE, Gilles. **O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Ano Zero: Rostidade. *In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, p. 31-62.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. *In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Editora 34, 1996. v. 3, p. 83-115.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. *In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Editora 34, 1997. v. 5, p. 11-110.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Aparelho de captura. *In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Editora 34, 1997. v. 5, p. 111-177.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O liso e o estriado. *In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Editora 34, 1997. v. 5, p. 179-214.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DELEUZE, Gilles. Désir et plaisir. **Magazine Littéraire**, Paris, n. 325, p. 57-65, oct. 1994.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo (Coord.). **Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental**. Vitória: UFES/CNPq, 2012-2014. (Pesquisa em andamento).
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- 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 associada IV do Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), atuando na linha de pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores”; pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec).

**Email:** janetemc@terra.com.br

**Carlos Eduardo Ferraço:** Doutor em Educação; professor associado III do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais (Detepe) e do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), atuando na linha de pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores”; pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec).

**Email:** ferraco@uol.com.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.

---