

Grêmio estudantil e rostidades e agenciamentos binários: capturas curriculares na contemporaneidade*

Students' union and facialities and binary agency: curricular captures in contemporaneity

Amarildo Inácio dos Santos¹
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
amarildoinacio.ds@gmail.com

Gicele Maria Cervi²
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
gicele.cervi@gmail.com

Resumo: Este artigo traz resultados de uma pesquisa cuja problemática foi: currículos e rostidades, o que está acontecendo ali? O objetivo foi problematizar o currículo do grêmio estudantil como máquina abstrata de rostidades. A metodologia foi a cartografia que permitiu mapear nove territórios existenciais na escola investigada, dentre os quais selecionei o grêmio estudantil para habitar visando dar visibilidade ao currículo em funcionamento naquele espaço enquanto analisava sua relação com a produção de rostidades. A ferramenta de produção dos dados foi o diário de campo construído com registros escritos, fotografias e áudios das reuniões do grupo gravadas com sua autorização. As análises sinalizaram que o currículo do grêmio estudantil opera como máquina abstrata de rostidades inserindo os jovens em uma rostidade elementar

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

² Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

participativa enquanto sobrecodifica suas desvianças com rostidades opostas instaurando binarismos que estancam os fluxos da diferença pura ao codificá-los.

Palavras-chave: Currículo; Grêmio estudantil; Rostidades.

Abstract: This article brings results of a research whose problematic was: curriculum and facialities, what is going on there? The goal was problematizing the curriculum of the students' union as abstract faciality machines. The methodology was the cartography that allowed to map nine existential territories in the school investigated, among which I selected the student's union to live in order to give visibility to the curriculum in operation in that space while analyzing its relationship with the production of facialities. The data production tool was the field diary constructed with written records, photographs and audios from the group meetings recorded with their authorization. The analyzes indicated that the curriculum of the students' union operates as an faciality abstract machine inserting young people in a facialitie participatory while overcoding their deviations with opposing facialities establishing binarisms that stop the flows of pure difference by coding them.

Keywords: Curriculum; Facialities; Students' union.

Palavras iniciais

Este artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina situada em Gaspar-SC. Experiências que vivi em sala de aula, sobretudo no Ensino Médio, me levaram a pesquisar sobre o currículo, meu objeto de investigação. Durante minha atuação docente observei que alguns estudantes que desviavam das normativas instituídas de gênero e sexualidade pareciam desenvolver comportamentos peculiares na sala de aula, como isolamento ou introspecção. Encontrei conexões entre esse fenômeno e o currículo e aprofundei os estudos em nível de mestrado em educação. Percebi que o fenômeno que eu observara nas escolas estava intimamente relacionado ao currículo e que transcendia questões relacionadas a gênero e sexualidade, então ampliei o foco de pesquisa para a produção curricular e seus efeitos.

Entendendo o currículo como uma seleção de valores, normas, preceitos morais e éticos, saberes, conhecimentos, etc., que visa produzir sujeitos (SILVA, 2007), passei a pensar, na esteira de Popkewitz (2001), que o currículo, ao produzir o sujeito normativo, produz também o outro desse sujeito, que é deslocado a uma posição inferior em relação à norma. Conectando os estudos de currículo ao campo conceitual de Deleuze e Guattari (2012a), comecei a enxergar conexões entre os conceitos de máquina

abstrata de rostidades e de currículo e elaborei a pergunta que impulsionou a pesquisa: currículos e rostidades, o que está acontecendo ali? A fim de responder à pergunta formulada, o objetivo deste trabalho foi problematizar o currículo do grêmio estudantil como máquina abstrata de rostidades.

A metodologia empregada foi a cartografia que permitiu dar visibilidade às linhas molares e moleculares constitutivas de um currículo em funcionamento no grêmio estudantil. Para compor as análises utilizei apenas as linhas molares mapeadas, pois a produção de rostidades é o aparato molar por excelência (DOEL, 2001). As análises fundamentaram-se, sobretudo, nos autores Deleuze e Guattari (2012a, 2012b, 2012c), Carvalho (2013), Carvalho e Ferraço (2014), Popkewitz (2001) e Foucault (2008).

Como categoria de análise são tomadas as molaridades mapeadas que se expressam em quatro eixos de atuação que condicionam e conformam a participação dos estudantes. As molaridades são “multiplicidades extensivas, divisíveis e molares; unificáveis, totalizáveis, organizáveis; conscientes ou pré-conscientes” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 60). Essas molaridades constituem um currículo no grêmio estudantil que determina os modos de participação dos jovens na escola convertendo o currículo em máquina agenciadora de binarismos à medida que capturam e canalizam os fluxos da diferença a uma rostidade elementar, um modelo, a rostidade participativa. É a partir dessa rostidade que o currículo engendrará uma produção binária, pois tudo o que desviar do rosto participativo será sobrecodificado com uma rostidade em correlação biunívoca sinalizando que o currículo opera como máquina abstrata de rostidades.

Este artigo está organizado em quatro seções, além da introdução e das considerações. Na seção 2 apresento os principais conceitos utilizados e aproximações entre o conceito de currículo e máquina abstrata de rostidades. Na seção 3 falo sobre o deslocamento cartográfico que permitiu mapear territórios e sobre o processo de delimitação da pesquisa. Na seção 4 escrevo sobre a experiência de habitar o território do grêmio estudantil e sobre as molaridades mapeadas que permitiram compor as análises. Na seção cinco apresento as análises feitas a partir de diálogos entre os membros da agremiação estudantil pesquisada. Para balizar as análises utilizei como categorias as linhas molares que atravessam o currículo do grêmio estudantil e o convertem em máquina abstrata de rostidades instauradora de binarismos que estancam os fluxos da diferença pura.

Maquinaria escolar e perspectiva pós-crítica de currículo e máquina abstrata de rostidades

Visando cartografar currículos em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, o primeiro passo foi selecionar uma instituição escolar. Para essa seleção os critérios foram: localização em região central do município no qual a instituição estivesse instalada e que ela fosse destinada a estudantes do Ensino Médio. Na região de Blumenau é comum que escolas situadas em região central congreguem estudantes de bairros periféricos e isso poderia redundar em uma multiplicidade maior. Já a delimitação do

nível de ensino se fez em função da faixa etária, pois penso que na adolescência e na idade adulta os processos de escolarização já estão mais consolidados e se fazem mais visíveis.

É importante frisar que quando falo em escola, falo de uma maquinaria inventada na Modernidade com vistas a moldar os corpos, discipliná-los e adequá-los à ordem mental e social vigente em cada tempo (ALVAREZ-URIA e VARELA, 1991). Essa maquinaria foi inventada em meio a uma série de mudanças que a sociedade europeia vivia em fins do século XVII e início do século XVIII. Mudanças impulsionadas, sobretudo, pela Revolução Industrial que inaugurou novas relações de trabalho e mercado. Com o advento da industrialização, a produção artesanal foi gradativamente substituída pela produção em série industrial emergindo a necessidade de treinar os corpos dentro dessa nova perspectiva. Tornou-se necessário habilitar os corpos “[...] para que fossem capazes de trabalhar em fábricas, por exemplo, sintonizando seus gestos e ritmos com a frequência mecânica de linhas de montagem, cronômetros e seus diversos automatismos” (SIBILIA, 2012, p. 30). É nesse contexto que a maquinaria escolar foi inventada como uma das instituições destinadas a atuar, por meio de dispositivos disciplinares, a fim de produzir o sujeito necessário para legitimar a nova ordem mental e social que se estabelecia, o capitalismo industrial. Nas sociedades disciplinares descobriu-se o corpo como algo que se podia fabricar e a escola assumiu seu papel de instituição de confinamento e disciplinamento que deveria lapidar os corpos por meio de uma série de dispositivos disciplinares que constituem uma “[...] forma de exercício do poder que tem por objeto os corpos e por objetivo sua normalização” (CASTRO, 2016, p. 110). A intensão da maquinaria escolar não é reprimir as forças do corpo, mas docilizá-las e canalizá-las colocando-as a serviço dos objetivos do capitalismo industrial que dependia de um tipo específico de sujeito, o operário. Assim, “[...] de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa” (FOUCAULT, 2007, p. 117).

Para operar a produção dos corpos a maquinaria escolar dispõe do currículo que é uma seleção de valores, preceitos morais, saberes, conhecimentos, princípios, etc., que vão operar na produção de sujeitos (SILVA, 2007). Uma vez produzidos, esses sujeitos legitimarão a ordem mental e social instituída. Os currículos não visam produzir quaisquer sujeitos, buscam fabricar sujeitos à sua imagem e semelhança (CORAZZA, 2001). Destarte, percebe-se que os currículos são territórios de disputas entre diferentes elementos que os compõem. O currículo é sempre resultado dessas seleções que instauram fronteiras muito bem delineadas que funcionarão para delimitar o dentro e o fora de um currículo, isto é, a norma curricular e aquilo que dela escapa. O que escapa é considerado anômico e deslocado a um lugar de oposição à norma para ser localizado, marcado, pois “Os currículos têm fome por apagamento das diferenças que são consideradas difíceis de serem controladas, reguladas, administradas, governadas” (PARAÍSO, 2010, p. 132). E para apagar as diferenças os currículos tentam imprimir a norma indiscriminadamente sobre todos desconsiderando as singularidades inerentes a cada um e produzindo efeitos de poder que redundam em organizações hierárquicas que deslocam alguns sujeitos ao *status* de norma enquanto outros são marcados como desvios. Deste modo, esses processos de normalização instauram binarismos e esses binarismos canalizam os fluxos de devires aos dois polos opostos neutralizando a potência de proliferação da diferença. A norma curricular, resultado de disputas

atravessadas por relações de poder, é avalizada socialmente, de modo que os sujeitos normativos estão sintonizados com o que a sociedade deseja. Os sujeitos que desviam da norma curricular instituída, porém, tornam-se aqueles a quem o currículo e o trabalho escolar devem salvar e isso faz do currículo um mecanismo de normalização que produz exclusão, como escreve Popkewitz (2001).

Entendendo o currículo como um mecanismo que opera a normalização a partir de uma norma que foi discursivamente produzida encontrei aproximações entre o conceito de currículo na perspectiva das teorias pós-críticas (SILVA, 2007) e o conceito de máquina abstrata de rostidades, formulado pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012a), pensadores da diferença. Os filósofos escrevem que a máquina abstrata de rostidades compõe-se de duas semióticas, uma de significância e uma de subjetivação. Escrevem também que essa máquina é agenciadora de binarismos, pois opera processos de rostificação a partir de uma rostidade elementar que é decalcada nos indivíduos ao mesmo tempo em que a máquina captura e sobrecodifica suas desvianças rostificando-as com rostidades em correlação biunívoca (DELEUZE e GUATTARI, 2012a). Esses processos de rostificação instauram binarismos que capturam, paralisam e conformam os fluxos da diferença ao sobrecodificá-los com significados estruturantes que redundam em efeitos de poder.

A rostidade é uma semiótica que sobrecodifica o mundo com significados estruturantes que permitem atribuir sentido, representar o mundo e assim racionalizá-lo. O rosto possui fronteiras que “definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes” (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 36). A rostidade tem uma função de homogeneização, de apagamento das singularidades. Contudo, a sobrecodificação por uma semiótica que possui fronteiras é precária, pois não consegue conter a diferença que multiplica sem cessar por meio da repetição (DELEUZE, 1988). De tal modo, a imposição de uma rostidade elementar sempre acarreta o surgimento de outro rosto em situação de oposição para sobrecodificar aquilo que escapa à rostidade elementar. É nesse sentido que o rosto “É uma função de biunivocização, de binarização” (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 48-49). As rostidades elementares são normativas, por isso comportam significações socialmente avalizadas. Seus pares opostos, contudo, terão significações censuradas, pois não remetem ao modelo e quando algo não se encaixa em nenhum dos dois polos, a máquina recalibra e produz um rosto outro que, por sua vez, também vai remeter a um correlato de rostidade convertendo a multiplicidade em diversidade. Tudo precisa ser rostificado para ser traduzível, dizível, cognoscível, governável. “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 entravam no primeiro recorte)” (DELEUZE e PARNET, 1998, p. 151). A ausência de rosto é insuportável para a máquina, pois explicita sua incapacidade de conter os fluxos moventes da diferença. Então a máquina de rostidades opera como um detector de tudo o que não remeter a uma rostidade elementar e que precisa ser sobrecodificado por um rosto que restabeleça a ligação com a norma. “O rosto só se produz [...] quando o corpo, incluindo a cabeça, se encontra descodificado e deve ser sobrecodificado por algo que denominaremos Rosto”

(DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 39). A rostidade religa a desviança à norma e a marca como uma variação desprestigiada reforçando, simultaneamente, os lugares inerentes à norma e ao seu correlato de anomia. Assim, a lógica binária perpetua-se à medida que canaliza a diferença aos dois polos dicotômicos convertendo-a em diversidade e “O diverso é dado. Mas a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado. É aquilo pelo qual o dado é dado como diverso” (DELEUZE, 1988, p. 209). O diverso é a diferença rostificada, capturada.

Partindo da aproximação entre maquinaria escolar, concepção pós-crítica de currículo (SILVA, 2007) e o conceito de máquina abstrata de rostidades (DELEUZE e GUATTARI, 2012a), formulei a problemática: currículo e rostidades, o que está acontecendo ali?

Seguindo pistas: territórios existenciais

Quando o cartógrafo entra no território que pretende mapear ele aciona a atenção cartográfica que passa por quatro estágios: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento (KASTRUP, 2009). Em princípio o cartógrafo mantém uma atenção flutuante, à espreita. Como um radar que faz uma varredura do território sem focar em algo específico. A concentração do cartógrafo se resume à sua sintonia com o problema de pesquisa. É ele quem vai orientar o deslocamento cartográfico. Em algum momento, algo relacionado à problemática tomará corpo e se destacará da aparente homogeneidade do território mapeado. Quando o cartógrafo for tocado e sua atenção for mobilizada, ele a pousará sobre o objeto que lhe tocou. A atenção então deixará de ser flutuante e passará a ter um foco. Nesse momento o cartógrafo dá um “zoom” e seu campo de observação se fecha concentrando a atenção no objeto que o tocou. Então é hora de iniciar o reconhecimento atento para dar visibilidade aos contornos singulares desse objeto. Fazer o reconhecimento atento é produzir mapas das linhas molares e moleculares que constituem o objeto que capturou a atenção do cartógrafo. Mapas das linhas que constituem o real social (ROLNIK, 2016). Esses mapas permitirão dar visibilidade àquilo que sempre esteve lá, mas como virtualidade (KASTRUP, 2009).

Para compor meus mapas, utilizei o diário de campo como ferramenta de produção dos dados, pois Kastrup (2009, p. 70) escreve que “Há uma prática preciosa para a cartografia que é a escrita e/ou o desenho em um diário de campo ou caderno de anotações”. Construí meu diário com registros escritos, mapas que produzi, fotografias e áudios das reuniões do grêmio nas quais estive presente. Esses registros foram utilizados para compor as análises.

Minha entrada na escola pesquisada ocorreu em novembro de 2017. Inicialmente acionei a atenção flutuante (KASTRUP, 2009) e circulei pela instituição por dois dias em cada turno letivo sem um objetivo específico, apenas tentando me sintonizar aos fluxos em movimento naquele espaço. Acreditava que o próprio território fosse indicar os próximos passos da pesquisa e assim se fez. Como escreve Kastrup (2009), em determinado momento algo relacionado à minha problemática me tocou. Percebi diferentes grupos de estudantes trabalhando em atividades relativas ao evento anual da escola que aconteceria dali a duas semanas. Os grupos trabalhavam sem a supervisão de professores. Aquela movimentação mobilizou

minha atenção flutuante e me fez pousá-la dando início ao reconhecimento atento. Minha primeira ação foi mapear os grupos existentes na escola e nesse movimento encontrei nove grupos: um grupo de poesia, um grupo de *rap* e *hip hop*, um grêmio estudantil, duas bandas musicais, um time de voleibol, um grupo de dança, um time de *handball* e um time de futsal.

Tendo mapeado os referidos grupos tive a impressão de que me distanciava da minha problemática de pesquisa. Eu precisava de uma ferramenta conceitual que me permitisse “ler” os grupos, conceituá-los. Nesse sentido, o conceito de território, formulado pelos filósofos da diferença Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012b) foi uma ferramenta importante para conectar os grupos à minha problemática e ao meu objeto, o currículo.

Considerando que “O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 323) eu podia pensar os grupos mapeados como territórios existenciais. Considerando, ainda, que “O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 323), pode-se dizer que ele produz subjetividades. Assim, o conceito de território me permitiu conectar os grupos mapeados ao meu objeto, o currículo, pois o currículo também produz subjetividades (SILVA, 2007). De pronto, isso me colocou diante dos seguintes questionamentos: Há um currículo específico funcionando em cada um dos territórios mapeados? Os currículos dos territórios mapeados operam como máquinas abstratas de rostidades? Quais rostidades estão sendo produzidas nos territórios mapeados? Para responder à essas questões seria necessário habitar os territórios para cartografar as linhas molares e moleculares constitutivas dos seus currículos. Sobre o Molar e o molecular, Deleuze e Guattari (2012c) escrevem que as linhas molares são aquelas submetidas ao uno, são as linhas que se estendem entre pontos de arborescência, linhas de multiplicidades numeráveis, visíveis, molares e pertencem ao espaço estriado. Já as linhas moleculares serpenteiam no espaço entre os pontos e não fazem contornos, mas instauram espaços lisos, livres de estriamentos. As duas modalidades de linhas estão imbricadas e influem uma na outra constantemente, de modo que

Entre as duas multiplicidades não há hierarquia (a melhor e a pior), nem precedência cronológica, mas apenas uma assimetria: entre o naturante e o naturado, entre o estado mais livre, de maiores possibilidades, para o estado mais fechado, de possibilidades finalizadas, da indeterminação para a determinação (CORAZZA et al., 2004, p. 66-67).

De tal modo, as linhas molares não cessam de paralisar as moleculares. Estas, por seu turno, não cessam de romper as fronteiras estabelecidas pelas molaridades. Esses movimentos ininterruptos das linhas redundam nos agenciamentos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 2012b) e o trabalho do cartógrafo consiste em “[...] apreender o movimento que surge da tensão fecunda entre fluxo e representação” (ROLNIK, 2016, p. 67), da tensão entre as linhas moleculares e molares.

A necessidade de habitar os nove territórios mapeados para cartografar seus currículos e analisar o que estavam produzindo logo se mostrou impossível. Não havia tempo para habitar os nove territórios, de modo que precisei delimitar a pesquisa. Nesse movimento selecionei o grêmio estudantil, pois em vários momentos uma professora, integrante da equipe gestora, veio até mim, e, sem que eu a interpelasse a respeito, falou muito bem do referido grupo, o que fez disparar a pergunta cartográfica: o que está acontecendo ali?

Habitando um território existencial

Fazer cartografia exige habitar um território e isso supõe um engajamento a ele (ALVAREZ e PASSOS, 2009). Esse engajamento é importante porque permitirá que o cartógrafo se sintonize aos fluxos em movimento no território habitado, acompanhe os processos em acontecimento e produza mapas. De tal modo, habitei o grêmio estudantil por quatro meses, período ao longo do qual acompanhei toda a sua rotina e participei de reuniões, eventos e de uma viagem que o grupo fez à Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em Florianópolis, onde participaram de um encontro de agremiações estudantis do estado.

Habitar o território do grêmio me permitiu vivenciar a rotina do grupo e, nesse movimento, mapeei molaridades inseridas pelo currículo escolar no currículo do grêmio estudantil. Essas molaridades territorializam o grupo, estriam o território e paralisam os fluxos ao fazê-los moverem-se entre os pontos. “O liso e o estriado se distinguem em primeiro lugar pela relação inversa do ponto e da linha (a linha entre dois pontos no caso do estriado, o ponto entre duas linhas no caso do liso)” (DELEUZE e GUATTARI, 2012c, p. 200). No âmbito do grêmio estudantil, os pontos que capturam os fluxos são quatro eixos de atuação que limitam e conformam a participação dos estudantes na instituição escolar. São eles: eventos, mural do grêmio, projetos escolares e rádio escolar. Todas as atividades que os estudantes realizam pela agremiação estão relacionadas a um desses quatro eixos que constituem molaridades que convertem o currículo do grêmio estudantil em uma extensão do currículo escolar.

No eixo relativo aos eventos, a participação dos estudantes é limitada a auxiliar a gestão na sua execução. Eles até podem realizar brincadeiras ou promoções para arrecadar fundos para o grupo durante os eventos, mas não podem propor eventos.

No tocante ao mural do grêmio estudantil, apesar de eles terem esse espaço no qual poderiam se comunicar com os demais estudantes e fazer circular suas demandas, o que deve ser divulgado no mural já vem determinado pela gestão da escola. O mural deve ser utilizado para divulgar a página do *Facebook* do grupo, os eventos da escola, palestras, oficinas e fazer a seleção de repertório para a rádio escolar. Apesar dessa determinação, a gestão escolar não impede que o mural seja utilizado para outras finalidades. Contudo, em todas as reuniões em que estive presente, sempre que os jovens discutiam sobre o mural era para deliberar sobre quem o organizaria, mas jamais para pensar as possibilidades de utilização daquele espaço.

O eixo relativo aos projetos escolares era o que mais rendia discussões e no qual os estudantes mais demonstravam insatisfação para com as determinações da gestão escolar. Em vários momentos houve queixas de que eles pensam e constroem projetos, mas a gestão da escola não os deixa implementá-los. O currículo molarizado em funcionamento no âmbito do grêmio estudantil já produziu um aprendizado nos jovens sobre quais projetos são aceitos pela gestão escolar e quais não são e eles transmitem esse aprendizado aos novos integrantes alertando que não adianta propor muitos projetos ou projetos grandes, pois apenas projetos de fácil execução, como campanha do agasalho e arrecadação de mantimentos, são aprovados.

No que se refere ao eixo da rádio escolar, os estudantes devem fazer uma triagem das músicas que podem e que não podem tocar na programação. Em todas as reuniões sobre a rádio em que estive presente, uma fala sempre aparecia: *funk não pode*. Essa determinação era colocada pela gestão da escola, mas era corroborada por alguns integrantes do grupo e gerava discussões sobre preconceito. Alguns estudantes defendiam que a proibição sobre o *funk* deveria ser repensada por ser preconceituosa e que a análise deveria recair, não sobre o gênero musical, mas sobre o conteúdo das letras. Apesar de os estudantes se mostrarem incomodados com o preconceito com o *funk*, a solução apontada por eles é também atravessada por uma moral na qual entende-se que determinadas letras musicais são inadequadas ao contexto escolar, o que redundava no binarismo *adequado – inadequado*. A seleção do repertório se faz por meio de uma folha afixada no mural do grêmio na qual os estudantes sugerem músicas. A partir dessa listagem o grêmio realiza a triagem na qual uma série de músicas é censurada.

Os quatro eixos de atuação foram importantes pistas que sinalizaram que o currículo em funcionamento no âmbito do grêmio estudantil tem funcionado como máquina abstrata de rostidades à medida que insere os jovens em uma rostidade elementar visando reimprimir sobre eles os valores que devem preponderar (CARVALHO, 2013). Esse conjunto de valores tece uma rostidade elementar a partir da qual o currículo passa a funcionar como máquina abstrata de rostidades inserindo os estudantes em relações dicotômicas e produzindo efeitos de poder.

Tecendo binarismos, capturando devires

Em todas as reuniões do grêmio em que participei, os estudantes falavam aos novos membros sobre a importância de participar das atividades desenvolvidas pela agremiação. A importância conferida à participação é percebida, inclusive, no estatuto do grupo. No referido documento é possível observar que a participação está intimamente relacionada à responsabilidade, o que sinaliza que há uma determinada forma de exercer a participação naquele território existencial. Os jovens podem participar, desde que com responsabilidade. De pronto, isso coloca a questão: o que é uma participação responsável? A cartografia permitiu inferir que a sujeição da participação à responsabilidade produz o binarismo *participação responsável – participação irresponsável*, o que sugere uma referência de responsabilidade que é tomada como norma e tudo o que extrapolar essas fronteiras é rostificado como irresponsável.

No âmbito do grêmio a participação é considerada responsável quando se reporta aos objetivos do currículo escolar expressos pelas determinações da gestão da escola e que se materializam nos quatro eixos de atuação que condicionam e conformam a participação dos jovens. Esse binarismo *participação responsável – participação irresponsável* vai produzindo nos estudantes um raciocínio sobre uma forma correta de participar e isso os insere em uma rostidade participativa. Aqueles que extrapolarem as fronteiras estabelecidas por essa rostidade serão sobrecodificados por uma rostidade em correlação biunívoca, de oposição, pois os rostos “delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes” (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 36). Esse campo delimitado, essa zona de frequência que configura a significação conforme é definido pela participação responsável no grêmio estudantil. A participação responsável se torna a rostidade elementar a ser decalcada sobre os integrantes marcando-os como participativos ou não-participativos. Essa produção binária pode ser observada no diálogo a seguir transcrito no qual os jovens conversavam sobre a entrada de novos membros na agremiação.

[...] Samanta: só que nós temos que selecionar bem né.

Paulo: sim, muito bem.

Samanta: por que no ano passado tinha muita gente e ninguém quase fazia nada.

Paulo: por isso que eu criei um negocinho que eu vou explicar pra vocês. [...] o sócio não é um cargo oficial do grêmio. É um grupo dentro do grêmio, só que não faz parte, não é oficial, ele não vai assinar ata, não vai fazer nada. Olha, oh, são direitos dele, não é obrigação: participar de todas as atividades do grêmio, votar e ser votado, observadas as disposições deste estatuto, encaminhar observações, moções e sugestões à diretoria do grêmio, a nós né, propor mudanças e alterações parciais ou totais neste estatuto. Ele não é obrigado a participar. O sócio do grêmio é o seguinte: ah vai ter uma reunião lá e tal, ele vai tá no grupo do grêmio, por que, meio que ele vai participar do grêmio, só que não vai ser oficial. Ah vai ter uma reunião lá? Eu não vou, eu vou...os oficiais vão ter que dizer: eu vou ir, eu não vou ir, o sócio não precisa, porque é uma pessoa que já não participa então bota ele de sócio e quando tiver um evento ele vai ajudar. Quando tiver um evento se a gente precisar de ajuda ele vai tá lá ajudando, ele pode ajudar. Ah teve alguma reunião ele se dispôs a vim? Ele vai vim, ele vai participar, ele vai votar, vai tá ali junto com a gente só que não vai ser oficial. [...]³.

Samanta diz: *temos que selecionar bem*. Uma seleção sugere algum critério e a fala seguinte de Samanta fornece uma pista sobre o critério utilizado pelos integrantes do grêmio para selecionar os estudantes que podem integrar a agremiação. Quando a estudante diz: *no ano passado tinha muita gente e ninguém quase fazia nada*, ela está dizendo que quase ninguém participava. Isso permite inferir que o critério utilizado na seleção é a participação responsável. A estudante entende que é preciso selecionar estudantes que participem das atividades do grupo e participar das atividades do grupo é participar das

³ Optei pelo uso do itálico para destacar a fala dos participantes da pesquisa do texto. Todos os nomes utilizados nas transcrições são pseudônimos que atribuí visando assegurar o anonimato. As transcrições são literais, de modo que transcrevi, inclusive, erros ortográficos e gramaticais e neologismos verificados nas falas dos estudantes.

atividades relativas aos quatro eixos de atuação que molarizam o currículo em funcionamento no âmbito da agremiação. De modo que a rostidade participativa é a referência tomada por Samanta para selecionar os estudantes e “O rosto elementar, que *rostifica* o corpo, nos constitui como unidade para, então, nos implicar em relações binárias e dicotômicas” (CARVALHO e FERRAÇO, 2014, p. 148 grifo dos autores). De tal modo, ao determinar o que é participação responsável e torná-la a norma vigente no território, seu correlato anômico emerge como aquilo que escapa dessas fronteiras e o currículo do grêmio passa a operar como sobrecodificador de desvios do modelo inserindo os estudantes em relações dicotômicas que redundarão em efeitos de poder.

A seleção sugerida por Samanta faz com que os estudantes sejam confrontados com a rostidade participativa e “A correlação binária dessa vez é do tipo ‘sim-não’” (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 49). Aqueles cujas rostidades se reportarem à rostidade participativa estarão aptos a se tornarem membros oficiais do grêmio, mas os que desviarem serão rostificados por uma rostidade oposta. Essa rostidade os marcará como diferentes ao mesmo tempo em que reforçará as fronteiras normativas.

No grêmio estudantil, os estudantes que não participam são incluídos, mas no cargo de sócio, um cargo criado unilateralmente por Paulo, o presidente do grupo, para incluir aqueles que querem integrar o grêmio, mas prescindem das qualidades inerentes à rostidade elementar. Esse processo de binarização sinaliza que o currículo do território habitado tem operado como máquina instauradora de binarismos. “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” (CARVALHO e FERRAÇO, 2014, p. 148) da norma enquanto reforça o lugar normativo.

O currículo do grêmio produziu nos estudantes um raciocínio de que para ser membro oficial e assumir um dos cargos previstos no estatuto é imprescindível ser participativo. Isso sinaliza que a participação é a norma que pode ser pensada como rostidade elementar a partir da qual a rostidade dos sócios é também forjada, pois “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” (DELEUZE e GUATTARI, 2012a, p. 49). Se o estudante não possui o rosto participativo, ele é não-participativo e a instauração desse binarismo indica que o currículo da agremiação decalca nos jovens a rostidade que deve preponderar ao mesmo tempo em que captura e sobrecodifica suas desvios (CARVALHO, 2013).

O grêmio estudantil é uma entidade democrática e é direito de qualquer estudante participar, de modo que o grupo não pode impedir que estudantes não-participativos também integrem a agremiação. Diante da impossibilidade de selecionar para o grupo somente estudantes cujas rostidades coincidisse com o rosto elementar, Paulo criou o cargo do sócio e apresentou a ideia ao grupo na primeira reunião de 2018. O sócio é um cargo atribuído àqueles estudantes que fazem questão de entrar no grêmio, mas que ele e o grupo entendem que não participam de modo responsável. A aprovação da ideia de criar um cargo para incluir aqueles que não participam do modo como se espera sinaliza um raciocínio normalizado sobre a forma correta de participar naquele território existencial. O currículo do grêmio estudantil produziu nos

jovens a aprendizagem de que alguns estudantes entram na agremiação somente para saírem da sala de aula e não têm nenhuma responsabilidade com o grupo. Por isso, eles entendem que é preciso atribuir a esses estudantes um cargo que não demande a participação responsável. Esse raciocínio é verificado também no excerto do diálogo abaixo transcrito.

[...] Carlos: por exemplo, o Pedro. O Pedro quer entrar.

Paulo: mas não dá.

Samanta: é, só que ele já falou pra mim, dentro do ônibus, que ele vai entrar só pra dizer que é do grêmio pra ficar saindo de dentro da sala. E eu falei pra ele que não podia e ele falou: não, eu vou entrar e eu vou sair de dentro da sala. Eu acho que uma pessoa assim não adianta.

Priscila: não adianta mesmo. [...].

A rostidade de Pedro, quando confrontada com a rostidade participativa, não passa. Deleuze e Guattari (2012a, p. 49) escrevem que “Dado um rosto concreto, a máquina julga se ele passa ou não passa, se vai ou não vai, segundo as unidades de rostos elementares”). A rostidade de Pedro é uma desviação do rosto elementar e precisa ser sobrecodificada por um rosto em correlação biunívoca. Se quiser ser aceito como membro oficial no grêmio, o jovem deverá assumir os traços da rostidade elementar e tornar-se um estudante que participe responsabilmente. Novamente, infere-se que o currículo em funcionamento no grêmio tem operado como máquina abstrata de rostidades, o que também se observa no diálogo seguinte:

[...] Carlos: aí...então faz assim oh, dá uma chance pra ele, por que minha sala é bem na frente da sala dele e ele não vai ficar saindo toda hora. Eu sento bem na frente da porta se ele sair eu vou conseguir ver.

Priscila: dá uma chance pra ele.

Paulo: mas de sócio né?

Carlos: é, sócio. [...].

Carlos sugere aos colegas que deem uma chance a Pedro. Paulo concorda, mas insere uma condicionante. A chance deve ser no cargo de sócio, o que indica que Pedro já foi rostificado. As significações inerentes ao cargo de sócio já foram reimpressas sobre ele deslocando-o em relação à rostidade elementar. Ele pode participar, mas em vez de membro oficial, será sócio. Além disso, a chance concedida a Pedro expressa uma oportunidade para que ele assuma os traços da rostidade elementar e se torne um membro oficial.

A partir das análises realizadas argumento que as molaridades, representadas pelos quatro eixos de atuação que condicionam a forma como os estudantes participam no grêmio, produzem uma aprendizagem acerca do modo correto de participar e inserem os estudantes em uma rostidade participativa. Os integrantes do grêmio então reimprimem essa rostidade aos demais integrantes numa tentativa de normalização e esse processo redundará em binarismos que estancam os fluxos da diferença ao acondicioná-los em polos opostos. O objetivo 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*” (CARVALHO e FERRAÇO, 2014, p. 151 grifo dos autores).

A função da rostidade, destarte, é uma função de homogeneização, função de assegurar a normalidade convertendo a multiplicidade em unidade. O rosto é “o aparato molar por excelência, que serve para impor ondas de mesmidade sobre um plano de hecceidades, eventos e singularidades” (DOEL, 2001, p. 107), de modo que a produção maquínica da rostidade visa capturar e paralisar a dança errática da diferença. Contudo, a diferença não cessa de proliferar, o que redundam em múltiplas variações (DELEUZE, 1988) que são também constantemente sobrecodificadas a fim de paralisar o movimento dos fluxos. Tudo deve ser rostificado, pois, ao significar, o rosto impõe paralisia ao que é fluxo. Isso facilita o governo, a condução. Para cada rostidade a máquina produz um rosto em relação biunívoca (DELEUZE e GUATTARI, 2012a) instaurando binarismos que redundam em organizações hierárquicas que alçam alguns sujeitos ao lugar normativo enquanto desloca outros a um lugar desprestigiado.

O binarismo *membro oficial – sócio*, instaurado pelo currículo do grêmio estudantil, faz com que os fluxos de devires minoritários se movimentem entre esses dois polos opostos. Este binarismo faz as linhas se moverem de um ponto a outro, como escrevem Deleuze e Guattari (2012c), territorializando os fluxos, estriando o espaço e neutralizando a potência de proliferação da diferença. A inserção dos estudantes nas rostidades opostas: *membro oficial – sócio* produz compreensões normalizadas sobre as referidas rostidades. Produz sentidos que legitimam o lugar inerente a cada um no grêmio estudantil produzindo efeitos de poder sobre os corpos por elas sobrecodificados, como se infere do diálogo abaixo no qual se discutia a saída da escola para a realização de atividades do grêmio e para passeios.

Paulo: tem uma coisa importante que não pode ser confundida. se nós formos convocados a participar de alguma coisa, os sócios podem ir. Agora, se nós vamos promover um passeio...

Heitor: não, aí é só...

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

Raul: eles vão ficar mais por dentro da escola pra auxiliar no pau pra toda obra.

Paulo: exatamente. pau pra toda obra.

Sônia: é

Heitor: é eu acho que o dia que o grêmio tiver uma saída de sala na verdade acho que os sócios deveriam ficar pra representar o grêmio.

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

Heitor: mais ou menos, mais ou menos. tipo, nós os patrão, eles são funcionários.

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

Paulo: não, não fala pedreiro, nós somos mestres de obra né?

Sônia: aiii, desculpa [risos].

Adriana: tu né? [risos]. tu é o mestre de obras e nós os pedreiros.

Paulo: nós somos oficial então. Nós somos oficial e eles falsificados. Paranauê né?

Heitor: Paraguai.

Paulo: os paraguaiation aí. Nós somos China e eles Paraguai. vocês têm que botar isso na cabeça de vocês. todo evento que a gente for elogiado vocês enchem o peito e faz que nem garnizé.

Sônia: com certeza.

Paulo: somos nós é que somos o grêmio. vocês são sócios.

Heitor: vocês são sócios, vocês não [risos].

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

Heitor: pra eles quererem se esforçar pra tentar participar.

Paulo: pra eles começar a se esforçar e dizer: poxa eu queria tá no lugar deles. Eu queria tá ali. Nós somos... é como se nós fossemos o terceirão do grêmio estudantil.

Heitor: por isso se tiver bastante sócio dos primeiros anos pra eles verem pra ano que vem eles quererem ser o que a gente tá sendo hoje, entendeu.

No diálogo acima transcrito é possível observar alguns efeitos do binarismo membro oficial – sócio engendrado pela rostidade participativa. Ao serem deslocados a um lugar de oposição aos membros oficiais, os sócios ocupam um lugar menos privilegiado. O que se observa quando Sônia diz: *tipo que eles são os serventes, nós os pedreiros*. Ou quando Heitor diz: *tipo, nós os patrão, eles são funcionários*. Pode-se inferir de tais afirmações que os membros oficiais veem os sócios como seus auxiliares, raciocínio observado também na fala de Raul quando diz: *eles vão ficar mais por dentro da escola pra auxiliar no pau pra toda obra*.

A decisão de limitar as saídas para passeios somente para membros oficiais desempenha uma dupla função. É uma forma de punição àqueles que não participam responsabilmente, mas também um estímulo à participação. Quem quiser gozar dos privilégios inerentes aos membros oficiais precisa assumir os traços da rostidade elementar participativa e participar com responsabilidade. Essa lógica se observa nas falas de Paulo quando diz: *é pra eles sentir na pele, entende? vocês estão aí porque vocês não participam*. E de Heitor: *pra eles quererem se esforçar pra tentar participar*. As falas de Paulo e Heitor sinalizam um forte raciocínio meritocrático que premia aqueles que se esforçam e pune os que não se esforçam o suficiente. Infere-se do diálogo acima que os membros oficiais entendem que os sócios devem se esforçar mais. Devem fazer por merecer serem membros oficiais do grêmio e fazer por merecer é assumir a rostidade elementar. Enquanto isso não ocorre eles permanecerão marcados pela rostidade oposta, do sócio, aquele que não participa, e, por isso, não goza dos mesmos privilégios.

Esse raciocínio meritocrático está alinhado à contemporaneidade neoliberal na qual cada um deve gerir a si mesmo, ser empresa de si, como assinala Foucault (2008). Nessa perspectiva, a responsabilidade é do sujeito. Se ele não consegue se tornar um membro oficial do grêmio é porque não se esforçou o suficiente para participar com responsabilidade, então merece o lugar desprestigiado que ocupa. Essa lógica neoliberal, que se sedimenta sobre um raciocínio meritocrático, escamoteia relações de poder que operaram a produção de uma rostidade elementar, normativa, a partir da qual se produziu o seu correlato de anormalidade, aquele que prescinde das qualidades que devem preponderar (CARVALHO, 2013). A fala de Paulo quando diz: *pra eles começar a se esforçar e dizer poxa eu queria tá no lugar deles* também

sinaliza o raciocínio meritocrático vigente no âmbito do grêmio estudantil. Espera-se dos sócios, nesse caso, que ajam como “empresário de si mesmo, sendo ele mesmo o seu próprio capital, sendo para si mesmo o seu próprio produtor, sendo para si mesmo a fonte dos seus rendimentos” (FOUCAULT, 2008, p. 286 grifo do autor). Neste caso, os rendimentos se referem aos benefícios auferidos pelos estudantes membros oficiais da agremiação que regulam o seu *self* (POPKEWITZ, 2001) a fim de que coincidam com a rostidade elementar participativa. No grêmio estudantil, esses benefícios se traduzem nos privilégios dos membros oficiais, como as saídas para passeios.

Algumas considerações

A cartografia no âmbito do grêmio estudantil possibilitou dar visibilidade a um currículo em funcionamento naquele território existencial. Esse currículo é estriado por molaridades inseridas pelo currículo escolar que canalizam os fluxos de devires inserindo-os em uma rostidade elementar que os conforma e paralisa. A rostidade participativa. Essa é a rostidade elementar, a norma a partir da qual o currículo cartografado engendrará processos de produção de rostidade inserindo os estudantes na rostidade participativa ao mesmo tempo em que atuará como detector de desvios desta norma a fim de rostificá-las em uma rostidade em relação biunívoca, de oposição. A rostidade elementar participativa é decalcada nos estudantes e determina o que passa e o que não passa (DELEUZE e GUATTARI, 2012a) produzindo o binarismo *participativo – não participativo* que redundando na organização hierárquica *membro oficial – sócio*. Os estudantes cujas características se reportarem à rostidade participativa são aceitos como membros oficiais. Os estudantes não-participativos recebem o cargo de sócio criado pelo presidente do grupo para incluir aqueles que não participam. Esses estudantes, apesar de incluídos, são marcados como os outros da norma.

Diante disso, argumento que os processos de rostificação engendrados pelo currículo molarizado em funcionamento no âmbito do grêmio estudantil expressam uma estratégia curricular que visa enquadrar a diferença a fim de convertê-la em uma população homogênea que é identificável, numerável. Isso permitirá a condução biopolítica dessa população, pois, a partir da sobrecodificação por rostidades, essa população passa a ser “um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 1999, p. 292). Daí a necessidade de capturar a diferença em binarismos. O que está em jogo é a paralisia da diferença, pois a diferença não é governável. De tal modo, a diferença precisa ser paralisada com significados estruturantes impressos pelas rostidades a fim de garantir a conversão da diferença em uma população numerável que possa ser conduzida, governada. Neste sentido, os processos de rostificação, empreendidos pelo currículo do grêmio estudantil, sinalizam uma estratégia de captura da diferença via participação responsável por meio da qual os estudantes aprendem o “jeito certo” de participar e cobram que todos também participem responsabilmente legitimando e perpetuando a produção maquínica de rostidades.

Referências

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 32-51, 2009.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades? **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília. n. 20, p. 4-29, mai/out, 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**. Rio de Janeiro. v. 14, n. 3, p. 143-159, set/dez, 2014.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- 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 **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed.34, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, v. 1, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, v. 3, 2012a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012b.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, v. 5, 2012c.
- 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. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 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.

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.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

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

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: Ediciones Endymion, 1991.

Recebido em: 18/12/2019

Aceito em: 27/05/2020