

Ritmo e educação: para as crianças que expressam descaminhos

Nathali Arruda¹ 
Thiago Colmenero Cunha² 

Resumo

Ao contrário da campainha escolar, que descreve um compasso periódico, será utilizado neste artigo, o conceito de ritmo elaborado por Deleuze e Guattari, que encontra na expressividade daquilo que é desigual a sua definição. Neste sentido, o objetivo é aproximar o conceito de ritmo dos debates educacionais, propondo uma reflexão sobre a sua relação com os problemas de aprendizagem dos alunos. A partir da revisão de autores como Lev Vygotsky e Deleuze e Guattari, interessa-nos compreender os descaminhos rítmicos das crianças expressivos de assinaturas, marcas estéticas capazes de agenciamentos territoriais que conflitam com a organização de escolas neoliberais.

Palavras-chave: Criança; Educação; Ritmo.

Abstract

Rhythm and education: for children who express mispaths

Unlike the school bell, which describes a periodic beat, this article will use the concept of rhythm elaborated by Deleuze and Guattari, which is defined by the expression of difference. This article's objective is to bring the concept of rhythm closer to educational debates, proposing a reflection on its relation with student's learning problems. Based on the review of authors such as Lev Vygotsky and Deleuze and Guattari, we are interested to understand the rhythmic mispaths of children as a signature, aesthetic marks capable of territorial arrangements that conflict with the organization of neoliberal schools.

Keywords: Child; Education; Rhythm.

Resumen

Ritmo y educación: para niños que expresan descaminos

A diferencia de la campana de la escuela, que describe un compás periódico, este artículo utilizará el concepto de ritmo elaborado por Deleuze y Guattari, que encuentra su definición en la expresividad de lo desigual. En este sentido, el objetivo es acercar el concepto de ritmo a los debates educativos, proponiendo una reflexión sobre su relación con los problemas de apren-

¹ Universidade Santa Úrsula (USU), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

² Universidade Santa Úrsula (USU), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

dizaje de los estudiantes. A partir de la revisión de autores como Lev Vygotsky y Deleuze y Guattari, nos interesa comprender los descaminos rítmicos de niños llenos de firmas, marcas estéticas capaces de agencias territoriales que entran en conflicto con la organización de las escuelas neoliberales.

Palabras clave: Niñõ; Educación; Ritmo.

Por um princípio que organiza: uma canção

Convém iniciar esse texto imaginando um fio de uma canção como um princípio organizador, um cantarolar baixinho que estabiliza uma criança, ao traçar um contorno que mantém do lado externo ao corpo as forças do caos. O texto “Acerca do ritornelo”, presente no livro *Mil Platôs*, vol. 4, publicado em 1980 por Gilles Deleuze e Félix Guattari, serve como um dispositivo disparador para as reflexões deste trabalho.

Compreendemos o ritornelo em três momentos, ora regido pelas forças do caos, que, embora sejam caracterizadas por uma profunda desorganização, são também um ponto de partida criador de multiplicidades; ora um segundo momento em que estabelecemos diante das forças do caos uma pose, um movimento repetitivo que nos estabiliza, produzindo um “encasamento”, indo de encontro a pontos de ancoragem terrestres que nos fixam, como uma canção, constituindo uma morada interna confortável; ora um terceiro momento em que, depois de nos sentirmos suficientemente “em-casa”, arriscamos saltar ao mundo, ao cosmos, um improviso ritmado rumo a novos encontros, produzindo diferença.

O ritornelo, por ser um termo originalmente musical, traz consigo códigos e conceitos melódicos, o objetivo deste trabalho é se debruçar sobre o conceito de ritmo defendido por Deleuze e Guattari nesse texto, aproximando-o do campo educacional brasileiro atual, pensando em como a expressão de ritmos auxilia refletir como se dá e se acolhe a produção subjetiva das crianças nas escolas, e sua importância para o aprendizado.

Diante do panorama educacional no Brasil, nota-se a expansão de escolas conduzidas pelo neoliberalismo em marcha, confiamos que este cenário está diretamente relacionado à produção de erros de velocidade, harmonia e ritmo, o que contribui para devolver as crianças às forças do caos, dificultando seu “encasamento”, sua estabilidade no meio escolar. A partir da revisão de autores como Lev Vygotsky, Gilles Deleuze e Félix Guattari, opondo-se a uma perspectiva medicalizante, este trabalho preza em

compreender os descaminhos realizados pelas crianças no meio escolar como aqueles capazes de expressividade rítmica, fundamental para o aprendizado afetivo.

Ritmo e educação: do conceito ao tema

Não apresentaremos logo de início a definição de ritmo estabelecida pelos autores, mas, sim, iremos demonstrá-la aos poucos ao longo deste tópico, espero que isso seja um indicativo de que nosso ritmo é lento, e não costuma acompanhar aviões; podemos adiantar que imersos na modernidade, muitas vezes não temos escolha. A marcha neoliberal assume velocidade intensa, e preparados ou não, somos convocados a seguir seu compasso repetitivo e acelerado. Nossa atenção é deslocada para aqueles que descrevem descaminhos. E expressam diante da marcha dogmática desvios, outros rumos, os quais desafiam a ordem e a condução totalizante.

Podemos começar a pensar em ritmo, segundo os autores, por aquilo que ele não é. E definitivamente, ele não obedece a uma medida regular, metrificada, ele não é facilmente capturável, pois não é capaz de ser reproduzido. Nesse sentido, é possível extrair que cada ser, animado ou não, exprime um ritmo único, imprime uma assinatura, marca estética capaz de produzir território.

Isto posto, não há nada menos ritmado que a marcha neoliberal, e como ela atravessa cortante as práticas de ensino contemporâneas, tentando ditar sobre os espaços educacionais fórmulas empresariais com o objetivo de preparar alunos para o futuro corporativo. Arritmada porque estabelece a partir de um plano de ensino homogeneizante, o aprendizado de habilidades que preparem os alunos para o mercado de trabalho e possíveis transformações econômicas. De acordo com Laval (2019), este modelo de educação está sendo difundido mundialmente.

Segundo o autor, o “espírito empresarial” impregna os discursos em salas de aula operando em uma lógica que intenta produzir capital humano em conformidade com as necessidades da sociedade neoliberal. Pautados em uma filosofia individualista, buscam pela formação de alunos que queiram maximizar seus interesses particulares em detrimento do bem-estar coletivo.

Esta tendência pedagógica será definida como liberal tecnicista por Libâneo (1985), e consiste em uma educação que é subordinada à sociedade, política e economicamente. Os métodos de aprendizagem perpassam pelo condicionamento do comportamento dos alunos, através de técnicas de análise comportamental e o fornecimento

objetivo do conhecimento científico, necessários para que os alunos se adaptem à máquina capitalista futura. O aluno é percebido como uma página em branco, receptáculo de descobertas científicas e valores morais que irão moldá-lo a serviço do Estado.

A marcha neoliberal almeja produzir corpos úteis à máquina capitalista, um cidadão consumidor exemplar, a partir de um código que tende a uniformizar os alunos. Ignora-se a sua constituição sócio-histórica, bem distantes de serem uma página em branco, é indiferente ao fato de que todos devém seu próprio ritmo. “Há ritmo desde que haja passagem transcodificada de um para outro meio, comunicação de meios, coordenação de espaços-tempos heterogêneos” (Deleuze & Guattari, 2020, p. 125).

Pelo contrário, aquilo que escapa da formação de capital humano a serviço do mercado econômico, e que não acompanha a medida regular e dogmática da marcha neoliberal que organiza as escolas, recai sob o olhar clínico patologizante das instituições escolares. Trata-se aqui da relação entre o neoliberalismo e a medicalização da infância.

Maria Helena Abreu (2006), com o apoio dos estudos de Michel Foucault, comprehende que, para a formação de corpos úteis, é necessária a sua docilização, e isso requer disciplina e regulação, da qual o autor irá propor que a medicina e o saber científico exercem uma influência dominante em determinar o que se configura como “normal” e apto a se estabelecer socialmente.

Para aqueles alunos que descrevem descaminhos, resta historicamente o lugar da anormalidade, apenas produzem anomalias sob o “olhar clínico” que operam nas escolas, e que serão categorizadas em uma relação entre “a doença e o não-aprender” (Abreu, 2006, p. 36). Uma vez reconhecidas como patologia, o que poderiam ser assinaturas desviantes, assumem um risco ao local de aprendizado, demandando serem neutralizadas, por diagnósticos precoces ou medicação.

Podemos constatar que, nos meios em que a marcha neoliberal perpassa, ela provoca “[...] um erro de velocidade, ritmo ou de harmonia” (Deleuze & Guattari, 2020, p. 122), pois aqueles que não acompanham sua arritmia dogmática e acelerada, retornam ao caos pela perspectiva de uma sociedade excludente. Se é do caos que nascem os meios e os ritmos, é para ele que retornamos, quando nossa expressividade não é aceita.

O caos devém ritmo, “caosmo”, caso haja espaço-tempo heterogêneo em que ele opere, uma certa diversidade que ampare a transcodificação “entre-meios” em movimento. “Entre-dois”. Entre uma criança que, a partir dos territórios que a constituem, pode agenciar a expressividade de um novo território em um meio escolar distinto; “[...] o ritmo é o Desigual ou Incomensurável [...] ele liga instantes críticos, na passagem de um meio para o outro” (Deleuze & Guattari, 2020, p. 125).

Há território quando há expressividade do ritmo, “[...] é como se alguns caminhos virtuais se colassem ao caminho real, que assim recebe deles novos traçados, novas trajetórias” (Deleuze, 2011, p. 79). Em um modelo de educação bancária, como critica Paulo Freire, quaisquer mapas e trajetórias traçados pelas crianças não serão acolhidos de forma que alterem o meio escolar ou possam ser por ele afetados. Neste modelo, são os alunos o depósito de informações e saberes administrados em uma relação verticalizada e hierárquica com o professor (Freire, 1968).

Se não há espaço para o abrigo da expressividade de ritmo e, por conseguinte, de território para a composição do espaço escolar coletivo, não há inclusão. “No modelo inclusivo, a diferença é a normalidade. Ela é inerente à vida, e não nos cabe aceitar ou respeitar, ela está em nós e é prerrogativa da existência” (Kaufman & Tabak, 2016, p. 29).

Neste sentido, desde que haja meio propício para a expressão do ritmo, uma assinatura, há ritornelo: “[...] ele é territorial, é um agenciamento territorial. O canto de pássaros: o pássaro que canta marca assim seu território” (Deleuze & Guattari, 2020, p. 124). O ritmo configura-se, portanto, pela emergência de matérias de expressão, que assinam marcas estéticas a ponto de ter um alcance territorial, autoafirmação “[...] como fonte existencial, como máquina autopoietica” (Guattari, 1992, p. 135).

Antes de ser enquadrado em um diagnóstico, antes de ser considerado um aluno com problemas de aprendizagem, interessa aqui que as diferenças e descaminhos produzidos por tais alunos possam ser aproveitadas no coletivo escolar ao serem incluídas como marcas estéticas que possibilitem o seu aprendizado.

Não se trata de colocar uma pessoa dentro de um coletivo que já está dado, ao qual ela precisa se adaptar, mas tornar o ambiente inclusivo com práticas que enxerguem a singularidade de cada um, ao mesmo tempo em que se investe no coletivo (Kaufman & Tabak, 2016, p. 29).

Com o efeito de ilustrar o que está sendo dito, trago uma reportagem realizada pelo portal de notícias brasileiro g1 (Barbosa, 2024) sobre uma abordagem

inclusiva realizada pela professora Elaine Garcia em sua sala de aula em Araçu, noroeste de Goiás. Seu aluno Pedro dos Santos, sete anos, diagnosticado com transtorno do espectro autista (TEA), fazia sempre a mesma pergunta para Elaine, questionava se ela possuía em casa uma máquina de lavar. A professora, acolhendo o interesse de seu aluno, construiu em papelão um modelo de máquina de lavar, que chamou de “máquina da sabedoria”. Através dela, Pedro pôde aprender números e cores pela quantidade e qualidade de roupas que lavava, e o mais importante, mantinha o foco e o desejo enquanto internalizava o aprendizado.

Dessa forma, o aluno descreve sua marca estética no espaço escolar, a partir da mediação da professora, e da prática inclusiva adotada, prática que se interessa pela produção subjetiva dos alunos. Ora, antes do Pedro conviver com o autismo, ele se interessava por máquinas de lavar. A educação inclusiva real faz oposição à marcha neoliberal, pois não admite a uniformização dos corpos, e sim, comprehende que a diferença é o que compõe o meio escolar.

A “máquina da sabedoria” serve não apenas funcionalidade, mas expressividade, guarda o ritmo do aluno, seu código, imprime seu território naquele meio, a partir dela foi deixada sua marca. “A realidade vem nos mostrando que a diversidade é característica central nas salas de aula e que uma única proposta para todos tem sido cada vez menos eficaz” (Kaufman & Tabak, 2016, p. 30).

Se a “modernidade é uma ficção” (Veiga, 2021, p. 03), entre tantas, entre as que expressamos, é também aquela que limita, a partir de sua marcha totalizante, os corpos a produzirem ritmos autênticos, ficções potentes. É o compasso que nos aprisiona em uma ficção capitalista, aparando linhas de fuga, sequestra o desejo, e por consequência, as subjetividades. Corpos circunscritos como doentes, que produzem doença, e não singularidade. “[...] a potencialidade própria da vida é criar outras ficções, modos outros de incorporar a existência” (Veiga, 2021, p. 03) e para tanto, é preciso pensar o meio escolar como aquele que seja capaz de acolher o devir-ritmo das crianças.

Nada menos ritmado que a marcha neoliberal

Promover um espaço seguro que permita a expressão de ritmos no meio escolar aparenta ser um grande desafio quando analisamos o campo educacional brasileiro; podemos afirmar que este é um cenário marcado pelo avanço da marcha neoliberal, desde o modo como as escolas são organizadas administrativamente, as políticas públicas

adotadas, até seus planos de ensino e projetos pedagógicos propriamente ditos (Mordente & Portugal, 2024). Convém perceber o neoliberalismo escolar operando como um movimento em marcha (militar), exatamente por caracterizar-se por uma prática que almeja submeter os corpos a uma mesma cadência uniforme e homogeneizante, ignorando o devir-ritmo de seus alunos. “Sabemos que o ritmo não é medida ou cadência, mesmo que irregular: nada menos ritmado que uma marcha militar” (Deleuze & Guattari, 2020).

A concepção em marcha, arritmada, nos leva a compreender a atuação do neoliberalismo como aquela que se revela por um erro de harmonia, pouco afeita a consoneância de uma comunidade escolar que produz coletivamente sua funcionalidade. Ao contrário, a marcha segue individualizante, desprezando sinfonias e o contexto histórico-social dos quais partem alunos, professores e funcionários. A marcha neoliberal arrasta-se pelas escolas desconsiderando cartografar os territórios tão distintos entre elas, uma marcha sem mapas, que obedece a um único sentido: capturar subjetividades a ponto de prepará-las como empreendedoras de si mesmas a pertencer ao mercado de trabalho futuramente.

A marcha neoliberal nos provoca exaustão, como aponta Han (2015), o cansaço aparece como sintoma produzido pelos altos níveis de performatividade e produtividade a que nos submetemos, e como percebe o autor, nos submetemos a isso livremente. Em caráter autoexploratório, o que ele denomina como liberdade coercitiva, as subjetividades são capturadas pela marcha neoliberal a caminharem em busca do desempenho.

Existe a docilização dos corpos não mais por uma questão de obediência às instituições, e sim, em aspecto autoimposto, uma autocobrança em produzir e pertencer à sociedade de consumo. Essa precarização dos processos de subjetivação pautados no neoliberalismo ocorre desde a infância, e é possível inferir que eles possuem como um forte aliado, os meios escolares.

Para dar suporte a essa ideia, será comentado, a partir de Mordente e Portugal (2024), como os autores, para melhor explicar o avanço da marcha neoliberal sobre o contexto escolar, subdividem esse processo em cinco eixos de análise: a financeirização da educação, o *ethos* empresarial, a mercantilização da educação, o balcão de negócios e a produção do sujeito neoliberal. Destaca-se aqui três analisadores.

A respeito da financeirização da educação, os autores apoiando-se nos estudos de Leher, concluem que desde os anos 1990 existe uma tendência do sistema neoliberal consolidado nessa década em espalhar-se pelos modelos administrativos educacionais, não apenas em como eles alocam os recursos, mas como a perspectiva empresarial, dotada de uma certa lógica financeira, passa a orientar as políticas públicas, gestão e estruturação das escolas.

A partir dos anos 2000, com o advento das crises financeiras mundiais, o setor da educação de ensino superior começa a atrair grandes investidores, sendo considerado um investimento de baixo risco e alta longevidade. E em paralelo, as escolas públicas dão continuidade a um processo de sucateamento, um desmonte, em que são publicizados que sua pouca qualidade se deve à má gestão estatal, e não ao baixo recebimento de recursos públicos.

Mais recentemente, desde 2015, segundo os autores, “[...] a mercantilização da educação entra em uma nova fase de financeirização, agora focada no ensino básico, liderada pelos grupos financeiros, fundos de investimento, empresas de *private equity* e sociedades anônimas, conferindo à educação um papel ativo no mercado financeiro” (Mordente & Portugal, 2024, p. 07). Nesse sentido, a financeirização subjuga a educação básica a um produto do mercado financeiro, sujeito à preocupação com as margens de lucro, desresponsabilizando o Estado de garantir a educação como um direito social, e submetendo as práticas pedagógicas a uma lógica competitiva por “melhores resultados”.

Já sobre a mercantilização da educação é a dimensão da marcha neoliberal que trata a organização da educação como uma mercadoria ou serviço, e, dessa forma, está submetida ao imperativo das flutuações de lucro e investimentos.

Os autores constatam que, nos últimos anos, surge a comercialização, por parte dos grandes conglomerados da educação, de produtos e serviços como apostilas, testes padronizados, formação de professores continuada, não apenas uniformizando as práticas pedagógicas de escolas privadas, mas também sendo esses artigos vendidos para as redes públicas. Aqui a mercantilização da educação coopera para o caráter homogeneizante da marcha neoliberal, desconsiderando os diferentes territórios que as escolas ocupam, utilizando o mesmo material didático para alunos de realidades sociais tão distintas. Esse processo de apostilamento é responsável por alienar o professor de uma construção pedagógica autônoma, minando a relação professor-aluno,

tratando-o apenas como um executor de planejamentos preestabelecidos de aula, os quais permitem somente um único modo de condução. Como pensar na expressão de ritmos entre professores e alunos nesse cenário?

Já a produção do sujeito neoliberal revela, segundo os autores, o maior interesse da marcha neoliberal, a captura de modos de ser, pensar e agir. O capitalismo surge orientando o sequestro de desejo e impulsionando corpos a se movimentarem disciplinados a buscarem pertencer e usufruir da sociedade de consumo. Assim, os alunos são preparados desde cedo a incorporarem, a partir de uma orientação meritocrática e individualizante, e estarem aptos para integrarem o mercado de trabalho. Seu fracasso ou sucesso são descoletivizados, e como empreendedores de si mesmos, é na escola que são incentivados a desenvolverem competências socioemocionais, como a resiliência, empatia e proatividade, que os permitiriam lidar com as transformações econômicas futuras. “Esse investimento na produção de subjetividade opera por meio de um controle micropolítico, a dominação da produção de indivíduos serializados e padronizados, alinhados aos projetos hegemônicos de sociedade” (Mordente & Portugal, 2024, p. 15).

Neste tópico, aprofundamos como se dão as estratégias adotadas pelo neoliberalismo e seu direcionamento em marcha através do campo educacional, possibilitando a consolidação de escolas-empresas, favorecendo que as relações sejam cada vez mais comerciais, e produzindo subjetividades exploradas e exploratórias.

Diante desse cenário, podemos concluir que as escolas que adotam a marcha neoliberal como meio condutor estão inclinadas a compactuar para uma sociedade excludente e baseada em falsos parâmetros meritocráticos, sob uma lógica totalizante, rejeitam quaisquer alunos que ousem impor sobre a marcha arritmada possíveis desvios. Compondo uma sociedade marcada pela autoexploração, minha atenção recai sobre as crianças que não desempenham o que se espera, as que resistem, expressando ritmos que destoam da condução coercitiva.

Um erro de ritmo: a medicalização escolar

Historicamente, nota-se que, para as crianças que por alguma razão desviam ou resistem à marcha totalizante, resta a estigmatização a partir de diagnósticos concebidos pelo poder-médico, seus corpos são circunscritos como aqueles que produzem anomalias. E são seus corpos os únicos responsáveis, através apenas de

justificativas biológicas, por suas dificuldades de aprendizagem. Trataremos neste tópico do fenômeno da medicalização nas escolas, aprofundando sua historicidade, e as particularidades que ditam como esse fenômeno se insere nas práticas de ensino-aprendizagem atualmente.

A medicalização consiste “[...] na translocação para o campo médico de problemas inerentes à vida, com a transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas” (Moysés & Collares, 2013, p. 13). Referindo-se ao meio escolar, esse processo tende a naturalizar os comportamentos de crianças e adolescentes, submetendo-os a uma perspectiva biologizante, desresponsabilizando esferas de poder intimamente relacionadas com seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a causa para quaisquer problemas ou dificuldades estão individualizadas em seus organismos.

A partir dos efeitos da biologização, portanto, há uma inversão de paradigmas, em que a medicina, consolidada como uma ciência entre o século XVIII e XIX, passa a exercer um papel de poder sobre os corpos, que são agora, medidos, avaliados, vigiados, em busca de sintomas que expliquem com base no saber médico a origem de questões de ordem social. Essa configuração, de raízes positivistas, buscava atender a um antigo projeto civilizatório, que ainda produz ecos atualmente.

Maria Helena Abreu (2006) nos introduz às transformações históricas ocorridas com o fim do Império no Brasil, e em seguida, como o fenômeno da medicalização nas escolas estruturou-se no país desde então. A década de 20 do século passado foi marcada pela consolidação do capitalismo como modelo de operação econômico e político da sociedade brasileira, uma transição do modo de vida colonial, ainda marcante no Império, para um cenário urbano-industrial que ganhava força e intencionalidade política na República recém-instituída.

O projeto civilizatório republicano idealizado pelas elites brasileiras ambicionava impulsionar a nação à modernidade. E a ciência – aquela produzida em grandes centros europeus e norte-americanos – serviria de respaldo para levar o país ao progresso. Este projeto, que compreendia o modelo de civilização europeu como o único possível, constituiu-se por práticas higienistas, que conferiam à medicina poder sobre os espaços urbanos e instituições, como as escolas.

Tais práticas, segundo Firbida e Vasconcelos (2019), surgem amparadas pelo determinismo racial e o eugenismo comum à época, associando a desordem, ou desvios

morais, à miscigenação do povo brasileiro. Para construir uma sociedade moderna era preciso higiene, uma limpeza moral (étnica), física e estrutural, a manutenção de indivíduos saudáveis que pudessem, livre de desvios, estarem aptos a incorporarem-se como mão de obra qualificada às fábricas e ao desenvolvimento do capitalismo. Dialogando com isso,

Em *Os condenados da terra*, Fanon ensina que a centralidade europeia em nome de um projeto de emancipação da humanidade trai a si mesma. A Europa propôs a “libertação do mundo”, mas condenou a si e a todos, à medida que enredou-se num fundamentalismo perigoso e narcísico que só reconhece um modelo civilizatório (Nogueira, 2018, p. 63).

Nas escolas, para atender o projeto civilizatório “europeizado” idealizado pelas elites, professores eram capacitados a desenvolverem um “olhar clínico”. Isso os auxiliariam a reconhecer, com o suporte da psicologia, comportamentos ditos patológicos nas crianças. Era dada a “caçada aos anormais”. Assim, a medicalização estabelece-se enquanto um fenômeno de origens racistas a serviço da disciplina e do controle social; o campo médico exerce um saber-poder de vigilância sobre as crianças, que são compreendidas como geneticamente determinadas a serem as únicas responsáveis pelo possível fracasso escolar. Utilizando essas lentes, o não aprender é identificado como doença.

Como vimos no tópico anterior, passamos de uma sociedade da disciplina para uma sociedade do desempenho, a medicalização ainda auxilia a atual marcha neoliberal a produzir corpos úteis, empreendedores de si mesmos, a serviço do mercado econômico futuro, mas a partir de novos recursos: multiplicidade de diagnósticos e tecnológicos medicamentos.

Constatamos aqui um erro de ritmo. Possíveis assinaturas, produtoras de diferença, ou que indicam modos diferentes de aprender, não estão sendo acolhidas, e sim interpretadas como patologias. Meios escolares que encontram nos corpos dos alunos deficiências que justificam as ineficiências de seus métodos pedagógicos. Não existe denúncia para as práticas de ensino contribuírem para devolver as crianças às forças do caos.

Os modos de ensino, conduzidos pela marcha neoliberal, são eximidos de produzir desorganização psíquica. A falta de atenção está corporificada no aluno, é produto biológico, uma disfunção, o meio escolar e a sociedade em que ele habita estão dispensados de serem também responsáveis por esse sintoma. As crianças são

destacadas do seu meio cultural, seus ritmos são pouco aproveitados, sua subjetividade é lida apenas através de aspectos orgânicos.

Sua aparente desorganização pode sim indicar sofrimento psíquico, mas nele se guarda a revolta contra as normas culturais vigentes. Um conjunto de forças que destoam, mas que se opõem à marcha acelerada que almeja a padronização dos corpos. O fenômeno da medicalização ocupa-se mascarando a participação direta do neoliberalismo como gestor do sofrimento psíquico (Safatle, Silva Júnior, & Dunker, 2020).

Diagnósticos e medicamentos servem a um processo de tornar os indivíduos versões melhores e mais produtivas de si. Os inúmeros transtornos são identificados naqueles que desviam à norma autoexploratória e, ao serem docilizados com medicamentos, podem ser novamente adaptados a sustentarem a sociedade neoliberal.

Concluímos que, sob a perspectiva medicalizante, aqueles que não desempenham uma performance de resiliência, autocontrole, e liderança, e sim descrevem descaminhos diante da marcha coercitiva, são intimados a modificarem seus corpos com tratamentos adequados, enquanto o meio escolar neoliberal fica isento de transformações.

O ritmo devém apenas “entre-meios”. “Entre-dois”.

Talvez seja o momento de delinejar como irrompe a expressividade rítmica deste texto, nosso próprio “caosmo” as inquietações que mobilizam este trabalho são compartilhadas em encontros quinzenais, iniciados em agosto de 2023, por um grupo de pesquisa, o Núcleo de Estudos da Filosofia da Diferença e Educação (NEFiDe), (Cunha et al., 2025) que conta com seis alunos de psicologia e um professor-orientador comprometidos em discutir, a partir da filosofia da diferença, as problemáticas que constituem o campo educacional contemporâneo, e como se dá a inscrição da psicologia e de seus profissionais nesse panorama.

Escrevemos utilizando textos escolhidos em grupo, debatidos “entre-meios” distintos, entre corpos desiguais, que exprimem mapas únicos indicando jornadas singulares. É fundamental para este artigo, refletir sobre o conceito de meio, posto que é apenas na interseção de meios múltiplos que é possível a expressão de ritmo. O fazer educacional é ritmado quando está a serviço da diferença, e esta só se revela no encontro. “um meio serve de base para um outro ou, ao contrário, se estabelece sobre um outro, se dissipá ou se constitui no outro” (Deleuze & Guattari, 2020, p. 125).

Movidos por esta sobreposição, confiantes de que a aprendizagem é relacional, é possível realizar uma aproximação entre Gilles Deleuze, Félix Guattari e Lev Vygotsky, e salientar a importância que esses autores conferem ao meio.

Existe entre os autores uma concordância de que o meio, e aqui exemplifico o meio como corpo, orgânico ou não, apenas se modifica, se transcodifica, na alteridade. Ou ainda, enquanto Deleuze e Guattari conceituam o meio por seu caráter vibratório, expoente de forças e velocidades relacionais, Vygotsky aposta em seu caráter sociointeracionista. Detendo-se à aprendizagem e à temática da educação, para Vygotsky só há desenvolvimento se a criança vivenciar através da relação com o outro a apreensão de novos conhecimentos. O desenvolvimento não depende somente da maturação biológica, e sim da sobreposição e transferência histórico-cultural que apenas se dá pela afetividade das relações (Vygotsky, 1930).

O ritmo eis que surge na interação, no que o autor bielorrusso convém chamar de mediação quando se trata de processos de aprendizagem, as marcas estéticas que exprimem assinatura só podem ser agenciadas no espaço “entre”. O intercâmbio de saberes se dá no “entre”, espaço denominado como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) por Vygotsky.

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente (Rabello & Passos, 2018, p. 05).

Vale salientar que criança e mediador estabelecem durante a aprendizagem uma relação de troca de vivências, ambos os corpos afetam e são afetados, aqui se postula que os dois continuam alargando seu nível de desenvolvimento real; o desenvolvimento psicológico para Vygotsky, é permanentemente inacabado. Pode-se arriscar interpretar os mediadores (animados ou não) como pontos de ancoragem, meios que permitem a repetição de códigos periódicos que conferem uma identificação que os distingue uns dos outros, e que possibilitam apenas no “entre” uma capacidade de mudança, de transdução de códigos, e por conseguinte, da expressão de marcas territoriais distintas.

O devir-ritmo surge nos encontros, e transcodifica-se por existirem encontros. Ao propor uma ponte entre os autores, busca-se compreender os descaminhos descritos pelas crianças nas escolas como aqueles que exprimem trajetórias ritmadas, a serviço da produção da diferença.

Quando pensamos em encontros, existe a necessidade de aproveitar um tempo suficiente para que seja promovida a criação de vínculos, a expressão de ritmos, um tempo para as relações serem firmadas e transformadas a cada instante. Contudo, no cenário escolar conduzido pela marcha neoliberal, o que se observa é a manifestação de um erro de velocidade: por meio de um compasso acelerado, a marcha provoca desenlaces. As relações tornam-se mais frágeis, o que impede a experimentação adequada de afetos alegres, permitindo a captura de subjetividades a disposição dos ideais de mercado mais facilmente. Desse modo, as relações tornam-se mais precárias, comprometendo o senso de coletividade no meio escolar (Nolasco, 2020). Como aprender diante de um meio produtor de desenlaces?

Assim como o ritmo apenas devém “entre-meios”, isto também se aplica ao aprendizado. Podemos inferir que para um aprendizado ritmado, ou seja, um aprendizado em que se confira a assinatura do aluno, é necessário um corpo que faça proveito de encontros alegres. Merçon (2009) debruça-se sobre a importância do desejo, enquanto afeto essencial defendido por Baruch Espinosa, para o processo de aprendizagem. Mais precisamente a busca pela ativação do desejo, e o quanto esta se dá como resultado da composição entre os corpos. É sob um certo escrutínio dos encontros que travamos, e a análise de como e quais afetos eles nos proporcionam, que estabelecemos a ativação do desejo que nos encaminha à potência de agir.

Os encontros e os afetos por eles causados são o princípio de distinção entre os corpos. A singularidade é múltipla, pois a qualidade que os encontros estabelecem é variável para cada indivíduo. O mesmo encontro pode proporcionar afetos alegres ou tristes, a depender dos corpos envolvidos. O desejo, por tanto, constitui-se por arranjos corpóreos relacionais, resultando na multiplicidade subjetiva, e sua ativação é orientada pelo esforço em vigiar os afetos que tais encontros disparam.

Se existe para Espinosa a necessidade da ativação do desejo, é porque corremos o risco de estarmos em um estado de tamanho desconhecimento com o nosso corpo, que não reconhecemos os encontros que diminuem nossa potência, este desejo irrefletido, portanto, possui um caráter passivo para o filósofo. Com o auxílio de Juliania Merçon, podemos entender que o aprendizado pode ser orientado por desejos passivos, o que Espinosa conceitua como possessão, uma captura do desejo por forças externas. Como vimos anteriormente, a marcha neoliberal atua nas escolas capturando subjetividades, podemos propor mais a fundo que o que se dá sob a condução universalizante do neoliberalismo nas escolas é o sequestro do desejo dos alunos.

Sem o conhecimento de como ou quais encontros com corpos (pessoas, objetos, ideias) que os potencializam, encontros alegres, o aprendizado dos alunos torna-se precário; um possível desejo imbricado com a singularidade do aluno é cooptado, é apassivado diante da marcha totalizante. Desse modo, Merçon defende que um aprendizado de qualidade é aquele que preza a afetividade, o que implica a necessária ativação de desejos, que esteja atento à singularidade e ao interesse dos alunos, convidando-os a movimentar-se em descaminhos únicos, em última instância, o aprendizado afetivo, pautado em encontros vitalizantes, é o que propõe acolher a expressividade rítmica das crianças.

Atentos à dimensão rítmica dos alunos, pode-se experimentar uma abertura radical aos seus interesses, aos seus desejos, sonhos e origens, ou seja, a confluência de várias perspectivas em campo, como propõe bell hooks (2009); é necessária uma abertura radical para construir as bases de uma comunidade em classe, uma comunidade de aprendizagem. “[...] é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros. Esse processo pode começar com simplesmente ouvir a voz de cada pessoa quando ela se apresenta” (hooks, 2009, p. 48). Proporcionar tempo para encontros adequados, como defende a autora, culmina na passagem de um professor que assume a liderança da turma, para um processo de engajamento tamanho dos alunos, transformando a relação de liderança em uma cooperativa. Cultiva-se, segundo a pedagogia engajada de hooks, um espaço seguro para o compartilhamento de inseguranças, resistências, imaginação, dúvidas, favorecendo o aprendizado.

Salas de aula que operem como cooperativas são aquelas que irão proporcionar o “encasamento” das crianças nas escolas. A partir de um espaço seguro em que seus ritmos sejam acolhidos, é possível, finalmente, traçar contornos que protejam as crianças das forças do caos.

“Uma criança cantarola para arregimentar em si forças do trabalho escolar a ser feito” (Deleuze & Guattari, 2020, p. 122) Aqui se sustenta que até uma canção, segundo os autores, serve como ponto de ancoragem diante do processo de aprendizagem, um encontro promissor; a assinatura rítmica está contida no canto, na fala, nos gestos. A criança marca território através da emergência de matérias de expressão. Pode ser na forma que ela cumprimenta a todos pelos corredores da escola, ou então quando precisa correr um pouco antes de dar atenção ao professor. Quando se interessa pela Segunda Guerra Mundial, e os hinos nacionais de cada país, ou quando suja os braços todos de argila, fundindo-se ao material, ao encontro.

Para Deleuze e Guattari é a expressividade, e não a funcionalidade, que explica a formação territorial. [...] A noção de expressão ganha aqui destaque. O território é uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos como qualidades próprias que, não sendo indicações de uma identidade, garantem a formação de certo domínio (Passos, Kastrup, & Escóssia, 2015, p. 133).

Neste tópico, conferimos importância fundamental aos meios, humanos e não humanos, que podem servir de pontos de ancoragem para a manifestação do desejo ativo das crianças. Apostava-se em um processo de aprendizagem ritmado que apenas se legitima a partir de encontros promissores, “[...] o aprender voltado aos nossos afetos alegres expressa-se por pensamentos, gestos, cuidados e atenções que juntos formam uma espécie de estilo, com traçados únicos, irreplicáveis, intransferíveis” (Merçon, 2009, p. 80). Estilo que compreendemos como a expressividade rítmica ao longo deste texto, e que surge “entre-meios”, necessariamente “entre-dois”, permitindo a produção subjetiva singular dos alunos nas escolas, e sua indispensável atuação nos processos de aprendizagem.

Descaminhos: do caos ao ritmo

Compreendemos com este trabalho que o campo educacional brasileiro está submetido ao avanço da condução universalizante da marcha neoliberal, que atravessa as escolas propondo uma lógica autoexploratória, capturando as subjetividades de crianças a servirem ao mercado de trabalho como empreendedoras de si mesmas. Sob um modo de operação homogeneizante o neoliberalismo escolar segue cometendo erros de harmonia, ritmo e velocidade que devolvem as crianças às forças do caos; por não haver o acolhimento da expressividade rítmica das crianças nos meios escolares, o processo de “encasamento” necessário ao aprendizado é precarizado.

A íntima relação da marcha neoliberal com o sofrimento psíquico percebido nos alunos é mascarada pelo fenômeno da medicalização nas escolas, que historicamente, individualiza o sofrimento psíquico somente como um constructo biológico corporificado e de responsabilidade apenas das crianças que desviam da marcha totalizante.

Um erro de harmonia, quando o meio escolar neoliberal resiste em se transformar em uma rede de trabalho coletivo entre alunos, professores, funcionários e pais, adotando práticas cada vez mais individualizantes e serializadas, tornando professores em meros executores, retirando sua autonomia. Um erro de ritmo, quando os

descaminhos das crianças que produzem assinaturas únicas frente à marcha neoliberal são interpretados como patologias. É um erro de velocidade, quando a marcha neoliberal acelerada provoca o desenlace, precarizando encontros vitalizantes fundamentais para o aprendizado, ao destituir a formação de vínculos.

Defende-se uma qualidade de tempo apropriada para a construção de laços, necessárias ao aprendizado, que apenas ocorre através da devida implicação afetiva de desejos ativos. Encontros que sejam meios para a troca de afetos e conhecimentos, um espaço seguro, possibilitando a constituição de comunidades de aprendizagem que sob uma lógica cooperativa, e não individualizante, resulte no acolhimento das marcas estéticas expressas pelos alunos, e sua contribuição para transformação do espaço escolar.

O conceito de ritmo abordado neste trabalho, foi pensado como uma ponte para a compreensão da importância do acolhimento da expressividade territorial das crianças nas escolas. A partir da emergência de marcas de expressão é possível produzir fios de estabilidade que conferem a sensação de “encasamento” necessária para a abertura ao novo, ao salto curioso de novas experiências e aprendizados. Um fazer-existir no meio escolar que legitima os descaminhos ritmados das crianças como produtores da diferença.

Referências

- Abreu, M. H. R. M. (2006). *Medicalização da vida escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Barbosa, T. (2024, abril 20). Professora usa papelão para criar máquina de lavar e atrair aluno autista durante aulas. *G1 Goiás*. Recuperado em 25 jan 2025 <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2024/04/20/professora-usa-papelao-para-criar-maquina-de-lavar-e-atrair-aluno-autista-durante-aulas.ghtml>
- Cunha, T. C., Dantas, A. L. G. S., Bastos, C. L. R., Alves, L. A. R., Itaborahy, M., Arruda, N., & Albuquerque, T. B. C. (2025). Ritornelo e educação. In B. R. Oliveira, I. Viana, & T. C. Peixoto (Orgs.), *Esquizoanálises no Brasil: Ressonâncias estéticas, clínicas e políticas em emergência* (pp. 259–286). Editora Expert.
- Deleuze, G. (2011). O que as crianças dizem. In G. Deleuze, *Crítica e clínica* (P. P. Pelbart, Trad.). São Paulo: 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2020). *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2* (vol. 4). São Paulo: 34.

Firbida, F. B. G., & Vasconcelos, M. S. (2019). A construção do conhecimento na psicologia: A legitimação da medicalização. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016120>

Freire, P. (1968). Pedagogia do Oprimido. Paz & Terra.

Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Guattari, F. (1992). *Caosmose: Um novo paradigma estético*. São Paulo: 34.

Han, B.-C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes.

Kaufman, N., & Tabak, S. (2016). Inclusão e mediação escolar: norteadores para uma prática ética. *Educação Online*, (22), 27-42. <https://doi.org/10.36556/eol.v0i22.263>

Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta.

Libâneo, J. C. (1985). Tendências pedagógicas na prática escolar. In J. C. Libâneo, *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

Merçon, J. (2009). *Aprendizado ético-afetivo: Uma leitura spinozana da educação*. São Paulo: Átomo & Alínea.

Mordente, G. V., & Portugal, F. T. (2024). Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira. *Olhar De Professor*, 27, 1-25. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v27.23175.036>

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). Controle e TESTE medicalização da infância. *Desidades: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, (1), 11-21. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i1.2456>

Noguera, R. (2018). Dos condenados da terra à necropolítica: Diálogos filosóficos entre Frantz Fanon e Achille Mbembe. *Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía*, 1, 59-73.

Nolasco, L. R. (2020). *Infância(s) no neoliberalismo: perspectivas sobre o brincar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (2015). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulinas.

Rabello, E. T., & Passos, J. S. (2018). Vygotsky e o desenvolvimento humano. Brasília: Universidade de Brasília. Recuperado em 25 jan 2025 <http://bds.unb.br/handle/123456789/1166>

Safatle, V., Silva Júnior, N., & Dunker, C. (Orgs.). (2020). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica.

Veiga, L. M. (2021). Como criar para si um corpo descolonizado. In L. M. Veiga, *Clínica do impossível: Linhas de fuga e de cura* (pp. 37-42). Rio de Janeiro: Telha.

Vygotsky, L. S. (1930). A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1934). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1926). Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

Submetido em: janeiro de 2025

Aceito em: maio de 2025

Sobre os autores

Nathali Arruda

Psicóloga, pela Universidade Santa Úrsula (USU).

E-mail: arrudanathali@gmail.com

Thiago Colmenero Cunha

Psicólogo (UFRJ), pedagogo (UNIRIO), mestre e doutor em Psicologia (UFRJ).

Professor na Universidade Santa Úrsula (USU).

E-mail: colmenerocunha@gmail.com