

O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CONTEÚDOS NA CONSTITUIÇÃO, PARA SI, DE UM CORPO SEM ÓRGÃOS (CSO)

Antônio Alex Pereira de Sousa¹

resumo

O presente texto problematiza a possibilidade do trabalho com os conteúdos nos componentes curriculares do ensino médio ser elemento singular, no campo educacional, para a constituição, para si, de um Corpo sem Órgãos (CsO) pelos estudantes, assim como contribuir para sua docilização. Atualizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, o conceito de Corpo sem Órgãos (CsO) se refere a uma desestratificação dos indivíduos que possibilita a constituição de uma subjetividade ética. Dentro da macro temática Ensino, o trabalho com os conteúdos curriculares permite refletir sobre a questão da verdade e do modo como as subjetividades com ela se relacionam.

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdos curriculares. Corpo Sem Órgãos (CsO). Criação. Repetição. Neoliberalismo.

résumé

Ce texte réfléchit sur la possibilité de travailler avec des contenus dans les composantes curriculaires du lycée pour être un élément unique, dans le domaine éducatif, pour la constitution,

¹ Doutorando e mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará e especialista em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá. Professor de Filosofia na Secretaria de Educação do Estado do Ceará. E-mail: alexsousa.filosofia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0200-5879>.

pour lui-même, d'un Corps sans Organes (CsO) par les élèves, ainsi comme pouvant contribuer à sa docilisation. Actualisé par Gilles Deleuze et Félix Guattari, le concept de Corps sans Organes (CsO) renvoie à une déstratification des individus qui peut favoriser la constitution d'une subjectivité éthique. Au sein de la macro-thématique pédagogique, travailler avec les contenus curriculaires permet de réfléchir à la question de la vérité et à la manière dont les subjectivités s'y rapportent.

MOTS-CLÉS: Contenu du programme. Corps sans organes (CsO). Création. Répétition. Néolibéralisme.

introdução

O presente texto analisa elementos importantes para se pensar o uso dos conteúdos de todos os componentes curriculares da educação básica como instrumentos na constituição, para si, de um Corpo sem Órgãos (CsO), compreendido como processo de constituição de uma subjetividade ética. Partindo do pressuposto de que a reprodução e a criação são imagens do pensamento importantes para se problematizar o trabalho com os conteúdos curriculares, inicia-se com considerações sobre a questão proposta, seguido de sua relação com racionalidade neoliberal. Por fim, argumenta-se que a relação do trabalho com o conteúdo e a questão do CsO figura como possibilidade do trabalho docente fomentar, por outro caminho, a constituição de subjetividades éticas.

Os conteúdos curriculares se referem aos conhecimentos, conceitos, funções, fórmulas, regras, sistemas, obras de arte e todos os elementos ao qual a comunidade científica do componente considera como verdade e que o professor ministra em suas aulas, mesmo que, para pensar o mundo, ele parta de um pressuposto teórico diferente do que está sendo trabalhado em aula. Um professor de matemática, ao trabalhar a história da sua área, precisa pontuar a diversidade de correntes que existiram, mesmo que ele entenda, em suas pesquisas pessoais, que somente uma corrente seja adequada para se pensar os problemas da área. São essas as verdades que aqui chamamos de conteúdos curriculares.

A noção de CsO foi criada por Antonin Artaud², mas foi atualizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari³. Das diversas questões que dela surgem, nos interessa a que articula o corpo,

2 Antonin Artaud (1896-1948) foi um ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês que cunhou o termo Corpo sem Órgãos, especificamente na obra radiofônica intitulada *Para acabar com o juízo de Deus*, em 1947. O título do Platô escrito por Deleuze e Guattari que versa sobre a questão inicia com a data em que a obra radiofônica foi exibida: 6. 28 de novembro de 1947 – *Como criar para si um corpo sem órgãos?*

3 Dos diversos momentos que os pensadores problematizaram a questão do CsO, pode-se pontuar os presentes nos

órgãos e organismo. Para Deleuze e Guattari o organismo funciona com uma sistematicidade que fixa os órgãos em um sentido universalista. Assim, eles acabam tendo uma finalidade específica que é determinada pela discursividade que opera sobre o sujeito. O CsO se refere a desconstrução de uma estrutura existente sobre os corpos e determina os seus sentidos que, naturalmente, não existem. Assim, a construção, para si, de um CsO exige todo um trabalho de ruptura dos estratos que foram se consolidando sobre a subjetividade. O exercício que leva a essa deformação dos estratos exige uma experimentação do corpo e do pensamento que, em termos filosóficos, pode ser pensado como ética, haja vista se articular diretamente com as nossas ações e nossa relação com os outros.

Os conteúdos curriculares permitem uma experimentação no sentido de uma prática de liberdade, o que ocorre quando o professor, ao trabalhá-los em sua aula, os utiliza buscando responder a problemas que emergem do ambiente escolar, da sala de aula ou da vida dos participantes, entre eles os estudantes e os professores. Da mesma forma, o contrário pode ser dar, o que geralmente ocorre quando esses conteúdos estão totalmente desvinculados da vida das alunas/os ou nenhum afeto é criado. Um trabalho com os conteúdos que esteja atento a essas questões possibilita uma experiência do pensamento efetiva, seja qual for o componente ou a área, que o levará, forçosamente, o estudante pensar a si, o mundo e os outros.

sobre o reproduzir e o criar em educação

Uma prática educativa não deve se contentar em repetir o mesmo, mas produzir diferenças e criar novidades que possam permitir aos seres humanos adquirir as ferramentas para aprender a especificidade de cada componente curricular, bem como cuidar de si mesmos e dos outros, especificamente no contexto do ensino formal nas escolas da educação básica, no qual grande parte dos docentes são levados a compreender os problemas e resolvê-los como os pensadores (cientistas, filósofos, artistas etc.), mas dificilmente foram incitados a experimentar outras possibilidades de pensamento e resolução dos problemas. O **mesmo**, aqui, refere-se a tudo que se ancora em uma única referência, seja teórica ou prática, e não reconhece a multiplicidade que é inerente a vida de todos e cria a diferença, justamente aquilo se difere do mesmo.

O aprendizado daquele que ensinará algo aos estudantes da educação básica, em sua maior parte, se deu **sobre** e não **com** algo, o que fomenta uma prática pedagógica que caminha de mãos dadas com o **mesmo** e solta a da **diferença**, haja vista ser estabelecida uma relação de poder, uma hierarquia que possibilita a diferença ser sempre renegada aquilo que foge da norma. O resultado é um trabalho docente potencialmente fraco, reprodutivo e que pode

tornar o professor um colaborador dos mecanismos de poder que docilizam e disciplinam os estudantes, pois ao fortalecer a reprodução, a repetição do mesmo, impossibilita o enfrentamento dos problemas de uma forma nova e que rompa com amarras que reduzem a potência de vida dos estudantes e do próprio docente.

Partindo da tese deleuziana que somos produtores de conceitos, afetos e funções (DELEUZE, 2010), a resposta à pergunta *o que queremos que os estudantes aprendam na escola?* não pode se limitar ao ensino dos conteúdos dos componentes curriculares demarcados pela educação formal, mas fazer uso da especificidade de cada um, pois são potencialmente criadores. Essa especificidade é observada, justamente, na criação dos problemas. Um químico se relaciona com problemas inerentes a sua área, como ocorre com os professores dos outros componentes curriculares. A atenção à especificidade do componente, expresso na observação dos problemas, faz com que os conteúdos trabalhados na sala de aula tomem vida e possam ser vivenciados no pensamento de forma outra. A Filosofia, por exemplo, cria conceitos. Um ensino de Filosofia que proporcione aos discentes apenas conhecer o que cada filósofo criou não potencializa uma experiência do pensamento capaz de fomentar nos estudantes a inventividade, a criação necessária à qualquer forma de organização social, possibilitando aos sujeitos praticarem liberdade e fortalecerem a democracia, mesmo que em muitos momentos esse regime permita que a fala de *stultus*⁴ e manipulares sejam mais ecoadas e escutadas do que a de sujeitos eticamente preocupados consigo e com os outros. Ao planejar e, posteriormente, trabalhar em aula os conteúdos e as vivências imaginadas, o docente deve estar ciente de que sua prática contribuirá com a constituição de cidadãos conscientes e com a formação de trabalhadores que entendam a complexidade em que sua prática está inserida. Para isso, é preciso o exercício de experimentar, de criar e de inventar, o que pode ser feito por todos os componentes curriculares.

É válido ressaltar que retomar os problemas e respostas historicamente criadas pelos pensadores não se desvincula do processo de criação, o que se pode erroneamente concluir de uma defesa do processo de experimentação e criação na educação. O conteúdo de cada saber é essencial para o processo de invenção, devendo auxiliar a resolução dos problemas inerentes ao componente e que estejam presentes na sala de aula. Retomando o exemplo do ensino de Filosofia, deve-se lançar mão da história da Filosofia para a resolução de problemas filosóficos daqueles que vivenciam as aulas de Filosofia (GALLO, 2012, p. 97).

Os **problemas** específicos de cada componente curricular não são perguntas que surgem do simples dialogar, mas emergem de um esforço feito no encontro dos estudantes com os professores, da tensão existente entre eles, do pensamento, que pode também estar permeada por relações de poder que as viciam, como as provenientes do neoliberalismo. Assim,

4 "O stultus é aquele que não quer, não quer a si mesmo, não quer o eu, aquele cuja vontade não está dirigida para um único objeto que se pode querer livremente, absolutamente e sempre, o próprio eu" (FOUCAULT, 2014, p. 120).

pensar acerca dos problemas é também pensar o contexto no qual surgem. Daí o fato de não descolarmos o processo de aprendizagem e criação do pensamento da própria realidade na qual a escola está inserida, levando sempre em consideração as vivências de alunos e professores. Atualmente, esse contexto está permeado pela racionalidade neoliberal, uma arte de governar as condutas dos sujeitos que “estende as práticas e os valores econômicos para todas as esferas da intimidade, e que visa inclusive a produção de uma nova subjetividade” (RAGO; PELEGRINE, 2019, p. 9).

Assim, pensar o ensino dos conteúdos curriculares como meio de construção de um CsO necessita de uma prática que desconstrua os estratos que organizam e engessam nosso corpo, para que a diferença possa fluir e a repetição, vista em argumentos que afirmam haver uma instância universal, também presente na racionalidade neoliberal, possa ser barrada e possibilitar uma prática de liberdade que fortaleça a autonomia dos estudantes, pois a repetição se pauta na fixação de ideias que, em muitos momentos, deixam de considerar o que difere e foge a norma, bloqueando também a criação.

a governamentalidade neoliberal e a dificuldade de criar

Em cada momento histórico há afetos e aspectos sociais específicos que constituem nossa subjetividade, pois não nascemos com uma estrutura a priori e racional que tudo contém, cabendo então, ao professor, levar o estudante a revelá-la. Nossa subjetividade é constituída pelas diversas relações que nos atravessam e que, no presente, podem ser em boa parte compreendidas com a ideia de neoliberalismo⁵, uma racionalidade que afeta intencionalmente os sujeitos a fim de fazer com que se reconheçam como empreendedores de si mesmos, deixando em segundo plano o cuidado de si e do outro.

A racionalidade neoliberal é uma norma de conduta que tem os princípios econômicos, entre eles a concorrência, como elemento central na constituição de subjetividades. Ela se relaciona com as instituições e, através delas, introduzem seus princípios e normas de conduta nas diversas instâncias da sociedade. O neoliberalismo é, no presente, a forma de racionalidade que afeta intencionalmente os sujeitos a fim de fazer com que se reconheçam como empreendedores de si mesmos, deixando em segundo plano o cuidado de si e do outro. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p.16):

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo o que está em jogo é nada mais nada menos que

5 Das leituras sobre o neoliberalismo, a iniciada por Michel Foucault no curso *Nascimento da Biopolítica* (2008) repercute de modo fecundo no campo filosófico mundial. Para ele, o neoliberalismo é uma racionalidade que, para além de uma lógica econômica, visa alcançar todas as instâncias da vida social e humana. Entre os pensadores que trabalham com a noção de neoliberalismo por ele criada estão Dardot, Laval, Wendy Brown e Grégoire Chamayou.

a *forma* de nossa *existência*, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.

Todos os saberes que constituem a racionalidade neoliberal são extratos assentados sobre nossas subjetividades. Quanto mais extratos em nós são impressos, mais difícil se torna o ato de criar, mesmo que sejam constituídos como algo que é ou proporciona a liberdade, como a racionalidade neoliberalismo que afirma ser a liberdade dos indivíduos o elemento preservado pela existência da concorrência.

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comporta-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16).

Os problemas, aquilo a que se refere um determinado saber e o faz ter sentido, podem surgir em um espaço que esteja constituído por diversos extratos e impeça que o pensar possa se dar mais livremente, fluxos outros e afetos que são essenciais para se puder experimentar, criar e, assim, modificar a nossa subjetividade. A racionalidade neoliberal, em suas diversas formas de ser compreendida⁶, é um extrato que se assentam sobre o nosso pensar e delinea os modos como olhamos o mundo no presente. Contudo, esse extrato não tem efeitos unicamente sobre nossa subjetividade, mas também nas formas de organização política, estatais. O enraizamento da lógica neoliberal na máquina estatal aumenta a espessura do extrato que busca nos subjetivar enquanto sujeitos concorrentes entre si mesmos e nos incitar à produção do capital humano para o mercado⁷. Nesse contexto, a educação é um elemento primordial para esse processo de subjetivação, pois cria valores compatíveis aos neoliberais da concorrência de mercado e que se estendem às demais esferas da vida. No campo da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 13.417/2017 são os principais exemplos do modo como a governamentalidade neoliberal adentra nas instituições estatais brasileiras e interferem no modo como são organizadas.

Dos diversos pontos de análise que se pode fazer do exercício de poder da racionalidade neoliberal sobre essas duas políticas educacionais, tome-se como exemplo o dos conteúdos que, na BNCC, tornam-se secundários em relação às competências e habilidades, ideia essa que surge no meio empresarial. Na terceira versão, finalizada em 2017, com o Ministério da

6 O livro de Pierre Dardot e Cristian Laval, *A nova razão do mundo* (2016), apresenta uma genealogia da racionalidade neoliberal na qual está expresso o argumento utilizado por uma diversidade de economistas neoliberais, em suas mais diversas formas de pensar

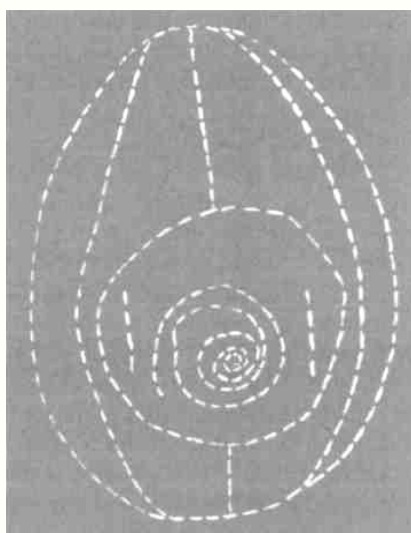
7 Sobre a teoria do Capital Humano e a educação, o artigo de Sylvio Gadelha, *Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo* (2009), figura como uma leitura importante para sua compreensão.

Educação (MEC) sob a responsabilidade do então ministro Mendonça Filho, a BNCC do ensino médio foi apresentada tendo como direitos de aprendizagem as competências e habilidades ao invés dos conteúdos, como anteriormente. Os conteúdos trabalhados pelos componentes curriculares obrigatórios como direitos de aprendizagem devem ser, a partir de então, trabalhados para desenvolver as competências e habilidades. Percebe-se, com isso, que a especificidade de cada componente fica à disposição do seu desenvolvimento.

Complementando a BNCC, a Lei do Novo Ensino Médio retirou a obrigatoriedade de quase todos os componentes curriculares durante os três anos da etapa final, com exceção do português e matemática, bem como definiu que somente 1800 horas de toda a carga horária deveria ser dedicada a BNCC. A retirada da obrigatoriedade enfraqueceu os componentes e definiu a lógica empresarial através da ideia de competências curriculares como princípio de aprendizagem dos estudantes. Outra determinação que expressa como a lógica neoliberal adentra no sistema educacional brasileiro são as Diretrizes Educacionais Nacionais para o Ensino Médio, atualizada em 2018, que obriga todas as escolas de Ensino Médio do Brasil, em sua parte diversificada, a ensinarem o empreendedorismo (eixo de aprendizagem), uma das principais bandeiras do neoliberalismo.

Todas essas mudanças no campo da educação colocam em prática uma forma de governar a conduta das pessoas, isto é, uma governamentalidade, na qual é fomentada a constituição de uma subjetividade que não estimula a solidariedade entre os indivíduos, mas sim a concorrência, o âmago do empreendedorismo. O extrato neoliberal interfere, assim, na forma como se educa os cidadãos brasileiros e os subjetiva na lógica concorrencial. Nesse sentido, a criação que escapa a uma normatividade que visa conduzir condutas e tornar os sujeitos empreendedores de si mesmo é dificultada, reduzindo a possibilidade de uma prática de liberdade que potencializa a vida e permita aos sujeitos serem efetivamente autônomos, essencial à Democracia.

o Corpo Sem Órgãos (CsO) como prática de liberdade



A imagem acima, *Ovo Dogon e a repartição das intensidades*, abre o texto *Como criar para si um corpo sem órgãos?*, parte do livro *Mil Platôs* escrito por Deleuze e Guattari (2012). Das diversas observações que dele pode emergir, pontua-se os cortes que permitem a passagem dos fluxos por todo o espaço. As intensidades, elemento que possibilita a produção da sensibilidade, que a faz disparar (SILVA, p. 23), podem vaguear por entre as brechas existentes no ovo. Um CsO assim funciona, permitindo a passagem e possibilitando a criação do novo. A imagem acima difere daquela que pensamos ser a de um corpo permeado pelo neoliberalismo ou qualquer outro extrato que bloqueie as intensidades. O Ovo Dogon é a imagem daquilo que permite a experimentação, a desconstrução dos extratos e a potencialização de práticas de liberdade em relação a saberes e poderes que visam conduzir nossas condutas.

Para Foucault, a prática da liberdade resulta do exercício do pensamento que permite o sujeito não se deixar conduzir de qualquer modo, cabendo a ele, em decorrência de uma autonomia adquirida por meio do cuidado de si, escolher de que modo será conduzido (FOUCAULT, 2012; 2015). Nesse aspecto, compreende-se que na prática de liberdade não é o exterior que determina a vontade do sujeito, mas seu pensamento, mesmo que seja afetado pelo que está fora. Um sujeito que em sua subjetividade pratica a liberdade está aberta a lidar com o diferente, o inusitado, o novo, pois ela, a liberdade, é condição para que o sujeito tenha domínio de si sobre si mesmo. Caso contrário, algo vindo de fora dessa prática de liberdade determinaria o seu modo de pensar, expondo que sua conduta poderia ser realizada por uma vontade não refletida: um extrato dessa conduta fecharia, portanto, os fluxos que possibilitam o experimentar, o pensar e o criar.

O modo de trabalhar com conteúdo dos componentes curriculares pode contribuir com a construção de extratos bloqueadores do pensamento na medida em que não possibilitam a experimentação, o que acontece quando a especificidade do componente, expresso no trabalho com os seus problemas específicos, torna-se secundária frente aos conteúdos historicamente produzidos. Em outras palavras, o conteúdo se torna o centro do ensino e não um meio para pensar os problemas daquele componente que, no passado, possibilitaram a existência dos conteúdos. Junto a isso, uma desarticulação com a realidade dos estudantes fomenta o surgimento de críticas que dizem suprir essa necessidade de contextualização e trabalho com problemas, expresso na defesa do ensino por competências e habilidade⁸.

A inobservância dessas questões fomenta uma prática pedagógica que estratifica e forma um corpo com “órgãos” fixos, dificultando o processo de destruição dos extratos e despotencializando a experimentação e a criação, fechando os espaços e as brechas pelas quais

8 Uma dessas críticas foi realizada pela Guiomar nano de Melo, professora da USP, em seu artigo *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical (2000)*. Os argumentos por ela lançados caminham, a nossa entender, com a discursividade operante da lógica neoliberal.

é possível criar outros fluxos de pensamento e aprendizagem. O trabalho com os conteúdos, essencial no ensino dos componentes curriculares da educação básica e primordial em relação às competências e habilidades, possibilita a construção de um CsO, que se entende ser ético. Para isso, várias instâncias precisam ser repensadas e modificadas, quer no aspecto da macro mudanças, quer no aspecto das micro mudanças, pois estas últimas também são potentes, onde cada professor, mesmo diante das dificuldades, precisa criar um espaço de trabalho onde seja possibilitada a experimentação capaz de desestratificar sujeitos docilizados e possibilite o fomento de uma subjetividade atenta a si mesma e capaz reconhecer os outros. Assim, os saberes não serão simples conteúdos ministrados em aula, e sim um meio de potencializar a constituição de sujeitos éticos.

considerações finais

Não há um modelo definido, um método exclusivo, para se construir para si um CsO, mas podemos pensar elementos e processos que ajudem a compreendê-lo e fomentar sua constituição no campo educacional. Perceber que o pensar não é natural e que se realiza através do esforço, do exercício, que faz os sujeitos criarem ou se depararem com um problema, é um tema a ser debatido dentro dos espaços escolares, pois diante da multiplicidade que é a sala de aula essa atividade reflexiva se torna a cada dia mais complexa, exigindo do docente uma atenção redobrada para que possa ser potencializado o exercício do pensar de cada estudante. A construção de um CsO é algo que se dá quando nossas bases do pensamento são abaladas, os extratos começam a ser destruídos e brechas surgem, como no Ovo Dogon, para que possamos experimentar diferentemente. O pensamento, entendido como não natural e incitado por outro, como o professor, é fundamental para que o CsO seja produzido.

Reproduzir ou criar se tornam, nesse contexto, sintomas ou causa do que se dará no corpo. Reproduzir sem observar a diferença, o que geralmente ocorre quando não se observa a importância e anterioridade dos problemas, faz parte do trabalho pedagógico de vários professores. Sylvio Gallo (2012), referindo-se a Filosofia, mas que pode ser facilmente reconhecido no trabalho dos professores de outros componentes, entende que uma das causas dessa reprodução é a própria repetição, por parte do professor do ensino médio, de práticas que aprenderam na universidade, repetindo temas e metodologias dos seus professores universitários que, em sua maior parte, está distante do contexto da educação básica. Reproduzir se torna algo fomentado no seio universitário e é replicado pelos docentes da educação básica.

A criação, diferentemente, está ligada à experimentação, com a vivência do pensamento, que tem início nesse forçar do qual resulta o surgimento dos problemas. O trabalho é diferente, mas não anula a existência da reprodução. Contudo, a reprodução no processo de criação não

busca simplesmente dizer o mesmo, mas, partindo de um problema específico, encontrar algo diverso, prática realizada pelos pensadores no decorrer da história. É aí que reside a potência do trabalho com os conteúdos curriculares, proporcionar que os problemas do componente curricular do qual emergem sejam provados de uma forma outra e no encontro com eles.

O trabalho com os conteúdos curriculares, as verdades que compartilha com os estudantes nas aulas, pode estar, em decorrência da repetição, à disposição de mecanismos de poder, pois, epistemologicamente, eles sempre trabalham com uma base natural, justificando a existência de uma naturalidade da qual todas as coisas surgem⁹, o que se opera a partir da repetição de mesmo (homem, heterossexual, branco, sulista, europeu, etc). Quando a prática pedagógica não fomenta uma experiência do pensamento que seja capaz de estimular o estudante a rever certezas ou aceitá-la de forma refletida, a ação pedagógica contribui com a formação de subjetivação alinhadas a lógica predominante, no caso a racionalidade neoliberal, pois a forma como a subjetividade estudantil se relaciona com as verdades pouco incita o pensar, essa atividade difícil e que exige olhar para um mundo que está sempre em mudança.

Desse modo, entende-se que a eticidade fomentada a partir construção de um CsO para si pelos estudantes do ensino médio tem como ponto de partida uma experiência do pensamento que força o pensar e faz emergir problemas, dando possibilidade dos conteúdos serem vivenciados com viço pelos estudantes da educação básica. Com isso, a organicidade que impossibilita o fluxo das intensidades e a resignificação dos órgãos perde força, possibilita a criação do novo e a não repetição do mesmo. Essa prática incita a constituição de sujeitos livres, capazes de praticar a liberdade de forma refletida e se tornarem cidadãos conscientes de seu papel na coletividade, não se limitando a cuidar somente de si, mas também dos outros.

referências

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Estabelece a Lei do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. Lógica do Sentido. São Paulo: Perspectiva, 1998.

9 Dardot e Laval (2016), ao argumentar sobre o erro de diagnóstico que comumente se dá sobre o neoliberalismo, pontua que este é observado como elemento de uma ontologia naturalista: *“O núcleo duro dessa ideologia seria a constituído por uma definição de mercado com uma realidade natural. Segundo essa ontologia naturalista, bastaria deixar essa realidade por sua própria conta para ela alcançar o equilíbrio, estabilidade e crescimento”* (p.14). Essa visão, presente na análise de muitos pensadores que pensam o neoliberalismo, também está presente na argumentação dos neoliberais, ao afirmar que a liberdade de mercado é a instância que permitirá a efetivação da liberdade dos cidadãos. Contudo, como os dois pensadores concluem, *“o neoliberalismo está muito distante de se resumir a um ato de fé fanático na naturalidade do mercado”* (p.15).

DELEUZE & GUATTARI. O que é a Filosofia? 3º ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DELEUZE & GUATTARI. O anti-Édipo. 2º ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE & GUATTARI. "Como criar para si um corpo sem órgãos". In Mil Platôs. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto et allii. São Paulo: Ed. 34, 2012.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da Biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade *In*: _____ Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 258-280.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique?. *In*: _____. Qu'est-ce que la critique? suivi de La culture de soi. Paris: VRIN, 2015. p. 31 – 80. (Org. DAVIDSON, Arnold; LORENZINE, Daniele).

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. Revista Educação e Realidade, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

GALLO, S. Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. Revista São Paulo em Perspectiva, V. 14, N° 1, p. 98 – 110, 2000.

RAGO, Margareth; PELEGRINE, Mauricio. Apresentação. *In*: _____. Neoliberalismo, feminismo e contracondutas: perspectivas foucaultianas. São Paulo: Intermeios, 2019.

SILVA, Cintia Vieira da. Intensidade e Individuação: Deleuze e os dois sentidos de estética. Revista Aurora, V. 29, N°46, p. 17-34, 2017.