



ARTIGO | Fluxo contínuo

A impescindibilidade da Educação Infantil em face a Racionalidade Neoliberal: Cultura e Participação das crianças como modo de vida democrático

The indispensability of Early Childhood Education in the face of Neoliberal Rationality: Culture and Children's Participation as a way of democratic living

La imprescindibilidad de la Educación Infantil frente a la Racionalidad Neoliberal: Cultura y Participación de los niños como modo de vida democrático

Mateus Lorenzon
 Cleci Teresinha Werner da Rosa
 Luiz Marcelo Darroz

RESUMO

Neste ensaio, argumenta-se que as discussões acerca da participação infantil e as críticas aos modelos pedagógicos adultocêntricos, quando não fundamentadas em um pressuposto antropológico, tornam-se estratégias de constituição do neosujeito coerente com a racionalidade neoliberal. Realiza-se uma crítica ao projeto antropológico contemporâneo, em que se prioriza o hedonismo, o indivíduo solipsista e autorreferencial. Por fim, defende-se que as instituições de Educação Infantil são imprescindíveis na formação de subjetividades contrahegemônicas necessárias para a manutenção da coesão social.

Palavras-chave: Educação Infantil; Neoliberalismo; Infância.

ABSTRACT

In this essay, it is argued that discussions about children's participation and criticisms of adult-centric pedagogical models, when not grounded in an anthropological assumption, become strategies for constituting the neo-subject consistent with neoliberal rationality. A critique is made of the contemporary anthropological project that prioritizes hedonism, solipsistic individualism, and self-referentiality. Finally, it is defended that Early Childhood Education institutions are indispensable in shaping counter-hegemonic subjectivities necessary for maintaining social cohesion.

Keywords: Early Childhood Education; Neoliberalism; Childhood.

RESUMEN

En este ensayo, se argumenta que las discusiones sobre la participación infantil y las críticas a los modelos pedagógicos adultocéntricos, cuando no están fundamentadas en un supuesto antropológico, se convierten en estrategias para la constitución del neosujeto coherente con la racionalidad neoliberal. Se realiza una crítica al proyecto antropológico contemporáneo, en el que se prioriza el hedonismo, el individualismo solipsista y autorreferencial. Por último, se defiende que las instituciones de Educación Infantil son imprescindibles en la formación de subjetividades contrahegemónicas necesarias para el mantenimiento de la cohesión social.

Palabras-clave: Educación Infantil; Neoliberalismo; Infancia.

Introdução

O reconhecimento legal da criança como um sujeito de direitos (Brasil, 1988; 1990), referendado pelos estudos sociológicos e antropológicos que indicam a particularidade dos seus modos de compreender e interpretar o mundo (Corsaro, 2011), reverbera no âmbito pedagógico. Com isso, observa-se um crescente interesse nas discussões e proposições de práticas educativas que dão legitimidade aos interesses, às necessidades e às percepções das crianças, em detrimento do adultocentrismo e do estado de afonia que, historicamente, caracterizava essa faixa etária. No contexto brasileiro, as discussões de Candal (2001) constituíram um ponto nevrálgico em defesa de uma Pedagogia da Infância e, com o tempo, foram acompanhadas por um interesse crescente, tanto do público acadêmico como dos docentes, por abordagens pedagógicas que enfatizavam o protagonismo e a coconstrutividade das aprendizagens. Em contrapartida, houve uma crescente discussão acerca do que Arce (2012) denominou de fetichismo da infância, isto é, a transformação da voz da criança em algo régio, o que seria um indicativo de uma inserção da racionalidade neoliberal e pós-moderna no campo da educação.

Este estudo parte do pressuposto da legitimidade dos discursos acerca da participação infantil e da imprescindibilidade de ouvir a voz das crianças, pois supõem que tal reconhecimento é uma condição para a construção de um modo de vida democrático. No entanto, reconhecendo que, historicamente, existiram modelos alternativos às práticas adultocéntricas (Oliveira-Formosinho, 2007), hipotetiza-se que o fato deles estarem em voga somente na contemporaneidade deve-se, sobretudo, a uma coerência entre os princípios de tais práticas e a racionalidade hegemônica. Neste sentido, antecipa-se que este ensaio não tem

o intento de questionar a legitimidade ou a validade de tais proposições pedagógicas, mas sim analisar de que modo conceitos caros à pedagogia moderna, tais como protagonismo e autonomia, têm sido apropriados pelo neoliberalismo pedagógico.

Logo, a discussão entre participação infantil e a intersecção com a razão-mundo hegemonic exige a realização de um diagnóstico da contemporaneidade. Dardot e Laval (2016), Laval (2019) e Casara (2021), pautados em argumentos sociológicos, identificam que a sociedade hodierna é caracterizada, sobretudo, por ser transversalizada por uma racionalidade neoliberal. Esta normatividade, conforme os autores, faz com que o gerencialismo empresarial torne-se subjacente às relações intersubjetivas e paute a relação do indivíduo consigo mesmo. Assim, conforme Dufour (2008), as mudanças na esfera mercantil reverberam nos âmbitos da economia simbólica, psíquica, política e semiológica.

No entanto, se outrora as mudanças entre as diferentes economias eram decorrentes de uma transdução (Dufour, 2008), na contemporaneidade, Aleman (2016) identifica que a racionalidade neoliberal assume, intencionalmente, como parte de seu projeto político-antropológico, a formação de um sujeito adequado ao funcionamento e à manutenção do sistema econômico. Tal empreendimento exige a reconfiguração nos mecanismos de subjetivação, de modo a torná-los mais eficientes na introjeção das normas características da razão-mundo hegemonic (Han, 2020). Com isso, as diferentes instâncias de socialização passam a ser transversalizadas e tensionalizadas por esse intento neoliberal.

No âmbito educacional, Laval (2019), Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), Bregalda (2020), Cenci (2020), Silva e Estormovski (2023), entre outros, têm enfatizado a presença de um gerencialismo empresarial das instituições educativas, bem como as crescentes reconfigurações curriculares e os modos como elas inter-relacionam-se com a formação de um sujeito empreendedor de si. Observa-se, no entanto, que há um hiato nas análises e discussões acerca das implicações do neoliberalismo para as escolas de Educação Infantil e, sobretudo, para a infância. Esta lacuna não pode ser tomada como sinônimo que as crianças e as instituições a ela voltadas sejam inócuas a tais reconfigurações sociais e econômicas. O neoliberalismo, além de intervir nas políticas públicas que incidem sobre o público infantil, transversaliza as instituições, as instâncias

socializadoras e as práticas associadas às crianças, legitimando e fomentando aqueles discursos e procedimentos que são coerentes com os pressupostos da razão-mundo.

Neste ensaio, argumenta-se que as discussões acerca da participação infantil e as críticas aos modelos pedagógicos adultocêntricos, quando não fundamentadas em um pressuposto antropológico e sociológico, podem tornar-se estratégias de constituição de um neosujeito coerente com a racionalidade neoliberal hegemônica. Realiza-se uma crítica ao modelo de sujeito preconizado pelo neoliberalismo, pois identifica-se que este indivíduo pode encontrar-se em permanente sofrimento psíquico e, com isso, adotar posturas (auto)destrutivas que levam a um estágio de barbárie (Adorno, 2015; 2019; 2022; Freud, 2011; 2022) ou, ainda, a iminência de uma sociedade pós-democrática e propensa a ruptura civilizacional (Casara, 2018; 2019; 2021).

Na primeira seção do ensaio, nomeada de “A afonia infantil como parte do projeto antropológico moderno”, defende-se a tese de que o estágio de menoridade atribuído às crianças, no qual nega-se a legitimidade de seus interesses e das suas formas de expressão, deve-se, sobretudo, a um projeto antropológico e sociológico de época. Posteriormente, na seção “As implicações pedagógicas do Neoliberalismo e o fetichismo da infância”, apresenta-se a pressuposição de que a cruzada moral existente em defesa dos interesses e dos direitos das crianças não decorre apenas do desenvolvimento da sociologia, da antropologia e da pedagogia da infância. Identifica-se que há uma coerência entre a razão-mundo existente, o fomento a uma pseudoparticipação da criança e a liberação dos desejos. Por fim, em “O valor positivo do grupo e a pertinência da cultura infantil”, defende-se que as instituições de Educação Infantil são fiadoras da construção de um modo de vida democrático e da produção de subjetividades contra-hegemônicas ao serem responsáveis pela formação de indivíduos críticos e autônomos. Para tanto, torna-se fundamental refletir sobre as estratégias de participação infantil e fomentar os espaços de interação, pois entende-se que é por meio deles que se pode desenvolver um *habitus* de vida respeitoso e o *ethos* democrático.

A aferia infantil como parte do projeto antropológico moderno

Nesta seção do ensaio, discorre-se acerca da constituição histórica da aferia infantil, situando-a como parte de um projeto antropológico moderno. Logo, assume-se a tese de que o modelo de socialização adultocêntrico fundamenta-se em um paradigma antropológico e sociológico, baseado na relação dialética entre desejo-norma (Charlot, 2020), em que a criança, pela sua pressuposta proximidade com um estado natural negativo, deveria ser direcionada a um estado em que existiria um controle racional das pulsões.

O conceito de homem, subjacente às propostas de socialização adultocêntrica, começa a ser delineado no alvorecer da modernidade, momento este em que se inaugura o que Bobbio (1992) definiu como a era dos direitos. Neste período ocorreu um conjunto de mudanças de ordem demográfica, geográfica e econômica que tencionaram o paradigma teológico que sustentava a organização da sociedade (Delumeau, 1989; 1994). Essas reconfigurações macroestruturais reverberam no âmbito individual, na medida em que exigem e produzem um homem que não se encontra mais subjugado a um sistema de autoritarismo político-religioso.

É neste contexto do alvorecer da modernidade, no qual há a segmentação etária da população, que autores, dentre os quais Gélis (2009) e Ariès (2011), situarão a origem da sentimentalização das relações com as crianças, isto é, a emergência da infância. Assim, se a criança até então era “considerada um rebento do tronco comunitário, [parte de um] grande corpo coletivo” (Gélis, 2009, p. 206) e participante daqueles jogos lúdicos desenfreados que saturavam o período medieval (Huizinga, 2009), a partir das mudanças macroestruturais, ela passa a ser interiorizada e privatizada no seio das famílias (Gélis, 2009).

Esse processo de privatização da infância reverbera na relação dos genitores com a sua prole, na medida em que surgem as atitudes que Ariès (2011) denominou de paparicação. Além disso, a reconfiguração dos modos de relacionar-se entre adultos e crianças, na qual a afetividade passa a estar presente, resulta em uma nova criança, compreendida como “[...] mais esperta, mais madura” (Gélis, 2009, p. 313), mas, ambiguamente, com atitudes inadequadas aos valores morais da época. Assim, Gélis (2009) identifica o surgimento de uma cruzada moral de condenação da complacência dos pais e

os resultados nefastos por ela produzida. Esse intento condenatório, com base nos valores morais da época, manifesta-se, por exemplo, no surgimento de uma literatura instrutiva aos pais ou no argumento em defesa da escolarização da infância.

No campo da literatura voltada ao gerenciamento da criança, destaca-se Erasmo Rotterdam (1466-1536) e, posteriormente, John Locke (1632-1704). Na obra *De Pueris* (Erasmo Rotterdam, [1530] 2008), o filósofo neerlandês expõe seu intento de explicitar e abordar as possibilidades de introjetar àquelas normas de civilidade necessárias para a formação de um novo homem. Subjacente ao regramento sistematizado pelo autor, especialmente no capítulo inicial, percebe-se uma ânsia de gerenciamento corporal, na qual se afastaria a criança de um estado natural caracterizado pela ausência de um autocontrole corporal. Por sua vez, Locke ([1693] 2012), resguardado o hiato temporal e geográfico, converge com a preocupação do humanista renascentista, na medida em que detalha um conjunto de regramentos e estratégias essenciais para a formação do homem civilizado.

No campo da Sociologia da Educação, Durkheim (1995) identifica que o alvorecer da modernidade foi acompanhado por transformações no âmbito pedagógico, caracterizando-se pela emergência de novas instituições e pedagogias voltadas à adequação às demandas sociais emergentes. O advento do indivíduo exige um empreendimento pedagógico voltado ao aprimoramento das técnicas de gestão e controle, fazendo com que surjam práticas de emulação, de organização espacial e temporal das instituições ou de produção de um ambiente moral de constante controle. Assim, não só a proposta Jesuíta, sistematizada no *Ratio Studiorum* (IHS, [1599] 2019), mas também os desdobramentos educacionais do pensamento de Lutero (2019) e Calvino (2019) são, sobretudo, indicativos de uma mudança complexa nas organizações e exigências sociais.

Transversalmente, não só aos grandes monumentos pedagógicos da Modernidade, mas também na Filosofia Política, em que se destacaria Hobbes (2014), há um entendimento da necessidade de afastar o homem de um estágio natural, pois este seria inibidor da organização social. A tese subjacente aos escritos dos contratualistas europeus, resguardada as diferenças entre eles, converge ao indicar que a constituição de uma sociedade pelos indivíduos requer

a renúncia pulsional, abandono ou regramento do estado primitivo/natural em que se encontravam. Na Filosofia da Educação, Kant ([1803] 2012), talvez, tenha sido quem melhor sistematizou este entendimento ao afirmar que:

O homem é a única criatura que tem que ser educada. Por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução, juntamente com a formação. [...] A disciplina transforma a animalidade em humanidade. [...] A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação – a humanidade. Tem de limitar, por exemplo, para que não corra perigos de modo selvagem e irreflectido. A disciplina é, pois, meramente negativa, a saber, a acção pela qual se remove o elemento selvagem do homem. A instrução é, pelo contrário, a parte positiva da educação (Kant, 2012, p. 10).

O filósofo alemão prossegue mencionando que “[...] o elemento selvagem é a independência das leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazer-lhe sentir a coacção das leis” (Kant, 2012, p. 10). Isso permite compreender que a Modernidade representa um processo paradoxal, na medida em que liberta o homem do soberano, atribuindo a ele direitos e não apenas deveres (Bobbio, 1992). No entanto, a ausência de um interdito sobre os direitos ou a desvinculação deles da obrigação com o grupo poderia ser seminal de um retorno aos estágios primitivos em que coesão e existência social eram impossíveis. É diante deste processo, aparentemente ambíguo, que a educação é realçada a um posto estratégico no empreendimento do processo civilizacional do mundo Ocidental. Infere-se, desta forma, que os processos educacionais seriam um recurso mobilizado pela sociedade, não apenas para garantir o acesso das novas gerações a um universo simbólico, mas, sobretudo, como fiadora da própria organização social na medida em que garantiria a homogeneidade ou bagagem comum necessária à coesão entre indivíduos singulares (Durkheim, 2014).

Essa síntese histórica permite identificar que a educação das crianças estava, inexoravelmente, associada ao empreendimento político-antropológico de afastar-se dos estados de ausência de humanidade, que seriam característicos do meio natural. A criança, pela falta da linguagem, pelo espontaneísmo e o seu pressuposto irracionalismo, seria representante de uma ameaça à edificação e ao progresso moral da sociedade. Ao discorrer sobre o

imaginário social e os conceitos antropológicos subjacentes aos modelos tradicionais de educação, Charlot (2020, p. 26) infere que:

Por causa de sua idade, a criança está mais próxima da corrupção original, mas é também quem obedece, uma vez que a corrupção ainda não teve tempo de se apossar definitivamente de sua alma. A infância é, por excelência, a época da luta entre as duas naturezas contraditórias do homem; o resultado dessa luta depende da educação.

É esta concepção presente no imaginário corrente que desencadeará um processo de normatização da infância, pelo qual se possibilitaria que ela se afastasse de seu estágio inicial pecaminoso e ameaçador. Charlot (2020) defende, então, que todo processo educacional, que, posteriormente, constituiria o *ethos* da escola contemporânea, fundamenta-se em uma relação dialética entre o desejo-norma. E neste processo o adulto desempenharia um papel fundamental de ordenar uma natureza caótica que caracterizaria a infância.

A verticalização na relação entre o adulto e a criança deve-se à expectativa depositada no primeiro em conseguir introjetar na alma infantil a norma e a regulação do desejo. O indivíduo da tenra idade seria carente “dos recursos para se transformar em membros verdadeiros da orgulhosa espécie. Essa transformação deve ser guiada por aqueles que conversam com a Razão e, portanto, sabem o que exige o interesse comum” (Bauman, 2010, p. 100). O estado de menoridade infantil, associado à confiança da razão adulto, constituíram e justificaram uma ação adultocêntrica. Com isso, pode-se inferir que a afonia das crianças da modernidade devia-se ao projeto antropológico-sociológico em curso que almejava ordenar o mundo por meio da sobreposição da razão à caótica realidade. Tal análise leva a inferência de que os modelos de socialização adultocêntricos, contemporaneamente objeto de reflexão e crítica, eram, na modernidade, uma estratégia privilegiada de remover da criança o estado de animalidade em que ela se encontrava.

Mesmo a obra de Rousseau ([1762] 2017), ponto nevrágico para as pedagogias ativas ou novas, não promove uma ruptura na relação dialética entre desejo-norma. Para Charlot (2020), a defesa apresentada ao respeito às necessidades naturais e aos desejos das crianças não anula a existência de um conjunto de normas que regem o convívio e a ação humana. Em contrapartida, “[...] argumentam em nome do desejo, contestam as normas e tendem a

reconhecer legitimidade apenas à norma natural, ou à norma coletiva construída com e pelas próprias crianças” (Charlot, 2020, p. 45). Assim, os movimentos escolanovistas, mesmo tensionando a verticalidade das relações docente-discentes, não excluem a autoridade ou a existência de regras de convívio. A norma, anteriormente introjetada por meio do disciplinamento e da coerção externa, passa a ser legitimada através de um modo de vida democrático. Dewey (1979, p. 49) expõe essa perspectiva ao afirmar que:

Não é a vontade ou o desejo de uma pessoa que estabelece a ordem, mas o espírito dominante em todo grupo. O controle social, mas os indivíduos são partes do e não elementos de fora da comunidade [...] mais importante ainda do que isto, é o fato de a autoridade não se exercer [...] pela manifestação de simples vontade pessoal; o pai ou professor a exerce como representante e agente dos interesses do grupo como um todo.

Mesmo nos movimentos escolanovistas, dos quais as pedagogias da infância são herdeiras, o direito à participação infantil e a constituição de modos de vida democrático não são tomados como ausência de regras. Nota-se ainda, que apesar do vanguardismo de tais pressuposições ao questionar o adultocentrismo, a aplicabilidade e a reverberação no âmbito pedagógico tornaram-se limitada, justamente, por ir de encontro aos pressupostos antropológicos e sociológicos vigentes no período. A expulsão de Freinet da escola pública francesa e do partido comunista daquele país, a proibição da Pedagogia Montessori pelo Fascismo Italiano ou, ainda, a de Fröbel, na Alemanha, pelo seu suposto estímulo ao ateísmo, são exemplificadores desta divergência entre as expectativas sociais e as pressuposições pedagógicas.

Diante disso, reforça-se a tese assumida que o sucesso discursivo de um determinado modelo de socialização e, sobretudo, de sua transposição ao nível oficioso, deve-se, sobretudo, à sua coerência com as expectativas ou o projeto de época. A crítica ao adultocentrismo exige a sua contextualização e o colocar em evidência os fundamentos sociológicos, antropológicos e filosóficos que deram sustentação a ele. Estes, por sua vez, não podem ser compreendidos de modo extemporâneo, mas sim percebidos como umbilicalmente associados ao espírito de época (*Zeitgeist*) ao qual estavam vinculados. Na próxima seção do estudo, busca-se evidenciar, a partir de um diagnóstico de época, qual a conjectura sócio-histórica que fomenta e sustenta o discurso de participação da criança, evidenciando como ele pode estar sendo expropriado do seu sentido

original em nome de interesses escusos da racionalidade hegemônica contemporânea.

As implicações pedagógicas do Neoliberalismo e o fetichismo da infância

Na seção anterior, argumentou-se, a partir de Charlot (2020), que os modelos pedagógicos adultocêntricos da educação moderna estavam ancorados em um projeto antropológico fundamentado na relação dialética entre desejo-norma. Tal perspectiva reverbera nos modelos de socialização infantil, na medida em que se concebe o adulto como alguém fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual e moral. Nesta seção do ensaio, discorre-se sobre o tensionamento na relação entre desejo-norma decorrente das transformações do neoliberalismo em uma razão-mundo (Dardot; Laval, 2016). Argumenta-se que no contexto contemporâneo há um uso da gramática dos direitos com intuito de legitimar uma racionalidade neoliberal que, em seu âmago e sob a promessa da liberdade plena, oculta uma lógica de autorreferencialidade e hipertrofia social, causadoras de sofrimento psíquico e patologias sociais.

Entende-se que as proposições neoliberais surgem como alternativas aos modelos de organização social e econômica emergentes nas primeiras décadas do século XX e que demonstraram as limitações do liberalismo clássico e do modelo de capitalismo produtivista. Gradualmente, a teoria econômica neoliberal passa a ser assumida como política de estado, tornando-se alternativa hegemônica com o esfacelamento do mundo soviético. No contexto brasileiro, o Neoliberalismo pautou as políticas governamentais a partir da década de 1990, levando a uma reconfiguração das políticas públicas, uma redução na intervenção e regulamentação estatal. Com isso, assistiu-se a um período de crescimento e estabilidade econômica, mas que exigiu um estado permanente de austeridade, bem como de crescimento do desemprego, de pauperização da população e de financeirização da economia.

Essa conjuntura social e econômica, longe de ser um resultado adverso do modelo econômico neoliberal, deve ser compreendida como uma estratégia pertinente de formação do neosujeito, uma vez que levaria o indivíduo a introjetar a normatividade hegemônica e gerenciar-se seguindo os cânones da lógica empresarial (Alemán, 2016; Dardot; Laval, 2016; Dowbor, 2020). Nota-se,

especialmente a partir da obra de Weber (2020), que a exigência antropológica necessária para o funcionamento do neoliberalismo difere-se radicalmente daquela do capitalismo em seu período clássico. Exige-se, na contemporaneidade, que o homem, outrora ascético, capaz de governar suas pulsões e envolvido em tarefas produtivas, torne-se um consumidor voraz, autorreferencial e empreendedor de si mesmo (Dardot; Laval, 2016). Conforme exposto anteriormente, para que tal reconfiguração antropológica e ontológica seja colocada em curso, passa-se a mobilizar estratégias psicopolíticas de governamento, isto é, modos de subjetivação ocultos sob o discurso da liberdade total contemporânea (Han, 2018; 2020).

A racionalidade neoliberal, em sua pulsão totalizante, operacionaliza um projeto de remoção daquelas instituições que poderiam representar um refúgio ao intento de produção da autorreferencialidade necessária para a ordem econômica. Com isso, observa-se a ruptura dos laços de solidariedade e fraternidade que uniam os indivíduos em torno de anseios comuns, a dessimbolização da linguagem, o empobrecimento do pensamento e a promoção ilimitada de meios de entretenimento (Casara, 2021). Soma-se a isso o processo identificado por Bauman (2010) de liquefação ou esfacelamento daqueles balizadores morais, até então rigidamente concebidos. Com isso, o indivíduo passa a ser entregue a si mesmo, exigindo-se que ele elabore as próprias normas éticas de existência.

A exigência de autorreferencialidade pode ser compreendida como uma primeira interseção entre o Neoliberalismo e o culto contemporâneo à participação infantil. No âmbito familiar, a autorreferencialidade faz com que a autoridade paterna seja desprovida da legitimidade que até então era garantida pela existência dos grandes Outros (Lebrun, 2004). Com isso, Lebrun (2004, p. 25) afirma que se vivencia um momento histórico em que “[...] os deveres dos pais são superiores aos seus poderes”. O medo de deixar de ser amado pela prole, aliado ao esgotamento físico dos adultos, faz com que se adote uma maior permissividade diante das exigências infantis:

[...] sempre se admitiu que os pais deviam ser amados pelos filhos, que não convinha que estes fossem sem cessar sujeitados, punidos. Mas o objetivo primeiro dos pais não era, de modo algum, serem amados pelos filhos. A tarefa de educá-los era primeira; e bastava dosarem suas intervenções para não serem detestados pela prole. O objetivo número um parece ter-

se tornado, em todo caso para certos pais, serem amados pelos filhos, o que muda consideravelmente a perspectiva. Por isso, não querem mais arriscar o desamor e estão dispostos a ceder na maioria de suas exigências para não pôr em perigo o laço (Lebrun, 2008, p. 21-22).

Reconhecendo que o fenômeno descrito é histórico, torna-se pertinente atentar aos modos como ele relaciona-se com a conjectura contemporânea. Para tanto, é fundamental reconhecer que a dimensão participativa da criança no âmbito familiar não resulta apenas em uma solicitação de permissividade, mas, por meio de estratégias mercantis, elucidadas por Schor (2009), passa a ser direcionada para a aquisição de bens de consumo. As crianças, no estado de afonia que se encontravam no período moderno, equivaliam a um segmento social no qual a circulação de mercadorias específicas, mesmo que já existente, era restrito. No período contemporâneo, inserir esse grupo etário no circuito desejo-consumo representa não apenas uma possibilidade, mas também uma necessidade em um mercado que “produz mais bens que as pessoas necessitam” (Barber, 2009, p. 15).

A perda da legitimidade do poder paterno, frente ao direito da criança participar de modo soberano nas decisões familiares, tensiona a hipótese formulada por Barber (2009) de que a criança deveria ser afastada da família para que pudesse ser realizado um apelo ao consumo. Assim, o autor argumenta que as zonas exclusivas para crianças em ambientes comerciais revelariam esse intento de comercialização. No entanto, discorda-se deste entendimento, pois pensa-se que a exigência de autorreferencialidade paterna e o medo de perda do amor da prole podem fazer com que os pais sejam permissivos aos hábitos consumistas, tornando-os instrumentos facilitadores da inserção da criança no mercado consumidor.

Entende-se, no entanto, que o ato de consumir não é inato ao indivíduo, tendo em vista que há uma tarefa complexa de associação simbólica entre produto a ser adquirido e status associado envolvidos no poder de escolha. A ânsia de formação do consumidor, presente na racionalidade neoliberal, torna-se transversal às diferentes instâncias de socialização, podendo ser identificada, por exemplo, no fenômeno de midiatização infantil. As instituições educativas, em virtude de seu caráter histórico, não são inócuas a estas mudanças. Hipotetiza-se que esta reconfiguração no papel formativo das instituições de

Educação Infantil, na qual a formação de um sujeito consumidor inicia desde a tenra idade, decorre da mudança de expectativas sociais em relação a esta instituição, bem como aos fatores endógenos e exógenos a ela.

Percebe-se que a formação de uma criança que seja bem sucedida a partir da mais tenra idade começa a mobilizar os familiares desde seu nascimento. Há, com isso, o surgimento de todo um aparato profissional e de recursos pedagógicos que prometem desenvolver nas crianças um conjunto de habilidades que, posteriormente, tornam-se úteis e comercialmente rentáveis (Honoré, 2009). Com isso, constrói-se um imaginário social em torno de uma lógica mercantil de condenação do tempo ocioso nas instituições infantis e de uma exigência de instrumentalização e renúncia do caráter autotélico das vivências lúdicas. Assim, o gerencialismo empresarial, que se apropria do cotidiano escolar e manifesta-se por meio da linguagem da eficiência e da otimização de resultados, pode ser compreendido como uma mudança de perspectiva acerca da educação (Laval, 2019), por meio da qual deixa de se ver a criança em sua integralidade e passa-se a compreendê-la a partir da teoria do capital humano.

A criança, ao ser submetida a intensos processos performativos e de otimização de resultados, poderá ver-se desprovida daqueles laços afetivos e dos ambientes, o que Winnicott (2020) designou como essenciais para o desenvolvimento emocional saudável. Entende-se que esse processo de corrosão dos laços sociais fraternos e a substituição por relações reificadas desencadeiam, desde a mais tenra idade, processos de sofrimento e patologias psíquicas (Dunker, 2023). Uma das artimanhas possíveis em um mercado neoliberal consiste em, por meio de uma ação pré-reflexiva, indicar ao sujeito que a recuperação da homeostasia passa pelo hábito do consumo que, gradualmente, torna-se uma espiral cíclica frente a impossibilidade psicanalítica de satisfazer o desejo (Dufour, 2008).

No entanto, há uma mudança endógena à escola e que leva a transformação da pedagogia em uma estratégia de introjeção da normatividade neoliberal. Entende-se que este processo decorre de uma institucionalização irreflexiva do direito à participação da infância. Não se trata, contudo, de negar o direito da criança envolver-se em processos participativos, pois a constituição

de um modo de vida democrático, conforme Laval e Vergne (2023), não deve ser compreendido, somente, como um fim, mas como um meio.

Salienta-se que o Neoliberalismo é um projeto antropológico, social e econômico totalizante e, conforme Boltanski e Chiapello (2009), absurdo que, caso se torne realizável, consumiria os recursos humanos e naturais existentes, bem como produziria estágios de intenso sofrimento psíquico e um flerte com a barbárie (Boltanski, Chiapello, 2009). Logo, a fim de justificar o ilogismo do empreendimento em curso, a racionalidade dominante realiza um esforço de ancoragem ética e moral que, entre outros procedimentos, envolvem a apropriação e a ressignificação de termos caros e, aparentemente, inquestionáveis. Conceitos basilares do pensamento pedagógico e herdeiros de uma fundamentação antropológica, sociológica e filosófica, tais como autonomia e participação, são apropriados pelos representantes do programa neoliberal e, posteriormente, a sua dessimbolização e a deturpação dos significados originários passam a ser utilizadas de acordo com os interesses hegemônicos. Diante do exposto, pressupõe-se que o sucesso discursivo das pedagogias que abordam a participação infantil não decorre somente de uma pretensa maturidade ou progresso moral do campo educacional, mas sim pelo fato de estarem em acordo com os anseios de mercado.

Ao retomar alguns marcos históricos dos direitos, observa-se que, entre a constituição do indivíduo e o reconhecimento formal dos direitos infantis, por meio da Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), há um hiato temporal de aproximadamente cinco séculos. Em âmbito nacional, foram necessárias ainda três décadas para que a criança, legalmente, deixasse de ser compreendida como um objeto de tutela do Estado e passasse a ser entendida como sujeito de direitos (Brasil, 1988; 1990). Entretanto, nas últimas duas décadas, rapidamente, estes direitos tornam-se um imperativo e almejam um caráter de fundamento absoluto (Bobbio, 1992). A celeridade de tal reconhecimento no âmbito do senso comum, isto é, o seu sucesso discursivo não se deve a um suposto progresso natural das ciências da educação ou da compreensão sociológica acerca da infância. Há, subjacente a ele, os interesses já apresentados de construção de um novo segmento de consumidores.

Desperta-nos, ainda, um interesse especial que as justificativas sociológicas e antropológicas que dão respaldo à necessidade da participação

infantil, que estão subjacentes aos discursos pedagógicos e no âmbito familiar, parecem não reverberar de modo significativo naqueles âmbitos em que iriam de encontro aos interesses do mercado. Assim, a necessidade sociológica das cidades serem amigáveis e seguras às crianças, a urgência de existirem espaços públicos e democráticos para a promoção da cultura, do lazer e das ciências não encontram o mesmo apoio do que aqueles que buscam individualizar e autorreferencializar a criança naquelas instâncias socializadoras que, historicamente, representaram um empecilho à realização do empreendimento neoliberal (a escola e a família).

Diante disso, infere-se que os discursos contemporâneos acerca da participação infantil podem, muitas vezes, serem promotores de uma pseudo-emancipação, em que o direito de se expressar está intimamente vinculado às possibilidades de consumo. Há uma instrumentalização das crianças, na medida em que o reconhecimento do seu direito à participação não está a serviço da construção de um modo de vida democrático, ao acesso a um universo simbólico ou à formação plena, mas sim, é um meio utilizado para fomentar o consumo. Assim, a partir de Bobbio (1992), torna-se pertinente questionar-se acerca do direito à participação infantil, tendo em vista que, muitas vezes, ele parece ocorrer em um nível de proclamação, sem, contudo, reverberar em um resguardo legal.

A participação infantil como uma proclamação não parece, desta forma, ter um intento de criar um arcabouço legal que a garanta de fato, isto é, a existência de um ordenamento positivo (Bobbio, 1992). O respeito à criança deve-se, sobretudo, a um discurso que reverbera nas expectativas sociais e é fomentado pelo sistema capitalista. Assim, não há uma responsabilidade legal àqueles que não a cumprem, ocorrendo somente em nível simbólico uma repreensão discursiva. O que se torna necessário é evidenciar os critérios utilizados para justificar a inexequibilidade dos direitos existentes entre o enunciado e a ação, pois, parece-nos, particularmente, que tais critérios, ao serem interpretados no âmbito da economia mercantil, são reveladores de um intento instrumental da participação.

O demérito das pressuposições neoliberais, para além da instrumentalização da participação, pela qual ela deixa de ser compreendida como inexoravelmente relacionada à transformação social e passa a ser

pensada como estratégia de constituição do neosujeito, deve-se, primeiramente, ao fato de levar a constituição de um indivíduo pós-democrático (Casara, 2018). Autores que compartilham uma perspectiva da psicanálise pós-lacaniana, entre os quais Lebrun (2004, 2008) e Casara (2018, 2019), entendem que, se o limite não for construído a partir de um pai capaz de instaurar a alteridade, o indivíduo desenvolverá uma propensão à psicose, nas quais não reconhece o limite do outro. A caracterização da sociedade pós-democrática caracteriza-se pela sobrevalorização que o indivíduo dá à própria opinião, em detrimento do diálogo ou convívio com o outro.

Mesmo que em estudos que abordam a sociologia da infância, especialmente Corsaro (2011), seja apontada a possibilidade das crianças realizarem uma reprodução interpretativa, comprehende-se que a racionalidade neoliberal, por fundamentar-se em uma concepção antropológica essencialista, tende à eliminação da alteridade. Barber (2009) levanta essa perspectiva no momento em que destaca que toda vez que culturas específicas se defrontam com a abordagem neoliberal, inicialmente, há um potencial de hibridização cultural, mas que, ao final, sempre será “[...] vencida pela inoportuna superioridade da cultura dominante” (Barber, 2009, p. 300). O fim último da sociedade neoliberal seria a formação do homem, que Marcuse (2015) denominou de unidimensional. Destaca-se, por fim, que o modelo de participação preconizado pelo neoliberalismo vai de encontro aos modelos autoformativos hermenêuticos, nos quais o diálogo desempenha um papel transformativo do indivíduo (Gadamer, 1998; 2009). Com isso, o *ethos* infantilista necessário para a manutenção do capitalismo contemporâneo é referendado e torna-se permanente (Barber, 2009).

O valor positivo do grupo e a pertinência da cultura infantil

Anteriormente, discorreu-se acerca das implicações do neoliberalismo para pensar a infância na contemporaneidade, salientando que se assiste a um processo de atomização dos indivíduos e uma exigência de autorreferencialidade. Este projeto político-antropológico, decorrente de um anseio econômico ilógico, necessita de uma justificativa ético-moral para sustentar-se e obter sucesso discursivo. Com isso, o neoliberalismo apropria-se de uma gramática própria do pensamento pedagógico, entre os quais os termos

da participação, ressignificando-a de modo a atender os interesses da racionalidade dominante. Por fim, destacou-se que o demérito da pressuposição neoliberal se deve ao homem unidimensional dela decorrente e da suposição de uma cultura totalizante capaz de colonizar as demais.

Frente ao exposto, entende-se que os modelos pedagógicos centrados na ideia de participação infantil, quando não tomados em sua complexidade, podem resultar na emergência de uma sociedade pós-democrática (Casara, 2018). No entanto, Laval e Vergne (2023) enfatizam que o retorno aos modelos escolásticos ou, neste estudo, definidos como adultocêntricos, também não são representantes de um ideal de sociedade democrática.

Neste ensaio, realiza-se uma defesa, em consonância com Adorno (2022), que a educação, desde a tenra idade, exerce uma função imprescindível para que “[...] Auschwitz não se repita” (Adorno, 2022, p. 129). O primeiro desafio para que o objetivo posto pelo filósofo se realize refere-se em colocar, novamente, o mercado a serviço da democracia e não como algo que se serve dela (Barber, 2009; Dowbor, 2020).

Mesmo existindo uma perda da legitimidade das instituições escolares, ou, ambigamente, uma transversalização delas por um paradigma fundamentado na teoria do capital humano, entende-se que elas desempenham um papel essencial para a manutenção da coesão social. Isso se deve, primeiramente, por elas representarem, juntamente com os demais espaços educacionais, um dos locais em que ainda se realiza a reflexão antropológica acerca dos fundamentos pedagógicos (Charlot, 2020). Além disso, corrobora-se com Nussbaum (2014, p. 75):

Nada pode ser mais determinante para a democracia do que a educação dos seus cidadãos. É durante os anos decisivos ao longo dos quais as crianças e os jovens estudantes frequentam o ensino básico e secundário que lhes vão sendo incutidos os hábitos de pensamento que os acompanharão até o fim da sua vida.

A suposição da autora é que, mesmo a educação tendo instâncias que disputam com ela a primazia da socialização infantil, é nela que podem ser desenvolvidos um conjunto de capacidades permanentes e fundamentais à democracia. Entre as habilidades fundamentais que Nussbaum (2014; 2015) reconhece como essenciais para a constituição de um *ethos* democrático estão

a não aceitação dos dogmas e as capacidades imaginativas de colocar-se em “[...] situações em que se encontram as pessoas que não são iguais a elas” (Nussbaum, 2014, p. 75). Além disso, a autora argumenta acerca da necessidade de, a partir de uma pedagogia socrática, fomentar a autocrítica, a crítica e o raciocínio lógico.

Ao abordar o conceito de emoções na obra da autora, Cenci, Petry e Casagranda (2021, p. 169) enfatizam a necessidade de uma educação voltada para o “[...] bem orientar emoções como a repugnância e a vergonha primitiva, visando uma educação voltada ao *ethos* democrático. [...] se mal orientadas, [estas emoções] podem resultar na repugnância projetiva sobre determinados grupos”. A tese de Nussbaum (2014; 2015) é de que, necessariamente, o desenvolvimento das capacidades necessárias para a constituição de uma democracia saudável envolve restaurar a dimensão artística e as humanidades ao currículo escolar, pois, seria por meio disto que se poderia superar o narcisismo infantil, desenvolvendo a vergonha e a compaixão.

A função da arte e da literatura para a manutenção da democracia também é enfatizada por Laval e Vergne (2023), pois, para os autores, na cultura literária estaria contido “[...] o sentido dos possíveis, a ideia da perfectibilidade indefinida, do questionamento permanente” (Laval; Vergne, 2023, p. 136). Assim, as culturas clássicas, antes de serem entendidas como adornos estéticos, devem ser compreendidas como fundamentais para permitir a coesão social e a vida democrática.

Um prognóstico das necessidades à uma educação democrática também é apresentado por Charlot (2020), para quem a humanização por meio da educação requisita, entre outros aspectos, a restauração do equilíbrio entre competição e solidariedade, evitando modelos pedagógicos com fins puramente avaliativos e, ainda, favorece “retomar o controle do tempo pedagógico e do tempo do viver” (Charlot, 2020, p. 299). Em consonância com Adorno (2022), se necessitaria de uma educação que não fizesse o indivíduo ser cruel consigo mesmo, pois isto, conforme o filósofo alemão, daria ao estudante a noção de ser cruel com os seus pares.

O desafio posto, a partir das discussões apresentadas pelos autores, é a de operacionalizar uma Educação Infantil que fomente o *ethos* democrático, sem representar um retorno aos modelos de socialização adultocêntricos ou uma

adoção acrítica de uma participação pseudo-emancipadora. A tese final deste ensaio é que para a construção de um modo de vida democrático – e não apenas a vivência em processos deliberativos ou representativos – torna-se necessário fomentar os espaços de ócio, de cooperação, e o exercício das experiências imaginativas.

Indubitavelmente, tais questões remetem-nos à pertinência do brincar, da ludicidade e da valorização da cultura infantil. Assim, mesmo que desenvolvidos de modo autotélico, entende-se que nestes momentos de produção cultural das crianças é que se constrói um conjunto de capacidades fundamentais para a construção democrática. Realiza-se, assim, uma aposta na “[...] força intersubjetiva do grupo” (Dalbosco, 2021, p. 107). É por meio destas vivências que se construiria um *ethos* democrático e as crianças poderiam desenvolver o seu autocontrole e a interdição dos desejos, não por uma norma externa, mas sim pela negociação coletiva que garantiria a sua legitimidade.

Considerações finais

Neste ensaio argumentou-se acerca da necessidade de, em um contexto marcado pela racionalidade neoliberal, as instituições de Educação Infantil tornarem-se espaços da constituição de uma racionalidade contra-hegemônica. Inicialmente, defendeu-se a tese de que os modelos de socialização adultocêntricos estavam assentados em um projeto antropológico em que se buscava afastar o homem de um estado natural negativo. Assim, a criança, em decorrência de sua tenra idade, era compreendida como um ser que precisava ser educado, a fim de afastar-se dos atos impulsivos. Acrescentou-se ainda que este modelo era coerente com o espírito capitalista descrito por Weber (2020), no qual deveria predominar o comedimento, a ação regulada e o ideal ascético.

Na segunda seção do ensaio, abordou-se acerca do projeto antropológico necessário à manutenção da racionalidade neoliberal. Argumentou-se que, diante do ilogismo de tal pressuposto, a construção de um fundamento ético e moral para tal empreendimento requer uma apropriação gramatical de termos basilares à pedagogia moderna que, após serem dessimbolizados, são ressignificados de modo a atender aos anseios da racionalidade hegemônica. Assim, defendeu-se a hipótese de que o sucesso discursivo de termos como autonomia e participação passa por este processo, sendo desprovidos de seu

significado originário e dos fundamentos antropológicos, sociológicos e filosóficos, sendo revestidos de uma intencionalidade instrumental de formação do neosujeito.

Realizou-se uma crítica ao projeto neoliberal por ele assentar-se em uma concepção essencialista de homem, que reduziria o sujeito a seu aspecto competitivo e, consequentemente, desprovendo-o daqueles laços de fraternidade e solidariedade necessários à coesão social e ao bem estar psíquico do indivíduo e da sociedade. A reificação das relações intersubjetivas e de si mesmo, acompanhada pelo intento de formação de um homem unidimensional, demanda uma crítica por serem inibidoras de um modelo ético-formativo.

Por fim, na terceira seção, destacou-se a pertinência da Educação Infantil para o desenvolvimento das capacidades do modo de vida ou de um *ethos* democrático. Entretanto, para que este processo ocorra, torna-se necessário refletir criticamente sobre as pedagogias contemporâneas, enfatizando, sobretudo, a necessidade de restaurar práticas que fomentem um modo de vida democrático e a promoção da cultura infantil. Entende-se que os jogos e as brincadeiras exercidos nos momentos de ócio, mesmo apresentando um caráter autotélico, promovem o desenvolvimento das habilidades imaginativas necessárias para a constituição de uma democracia saudável.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. 240p.
- ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019. 597p.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 5 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 190p.
- ALEMÁN, Jorge. **Horizontes neoliberales en la subjetividad**. Olivos: Grama Ediciones, 2016. 192p.
- ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. pp.145-168.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011. 224p.

BARBER, Benjamin. **Consumido**: Como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos. Rio de Janeiro: Record, 2009. 476p.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Intérpretes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 280p.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. São Paulo: Elsevier Editora Ltda, 1992. 240p.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 704p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 20 mai. 2023.

BREGALDA, Regiano. A formação humana no contexto da colonização neoliberal da subjetividade. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carine; CONSÁLTER, Evandro (Org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. 1.ed. Curitiba/PR: Editora CRV, 2020. pp. 197-216.

CALVINO, João. **Escritos Seletos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019. 81p.

CANDAL, Eloisa A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, pp. 27-34, jan. 2001. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000100004>. Acesso em: 20 mai. 2023.

CASARA, Rubens R. **Sociedade sem lei**: Pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 124p.

CASARA, Rubens R. **Estado pós-democrático**: Obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 5 Ed. Rio de Janeiro: Edições Brasileiras, 2019. 240p.

CASARA, Rubens R. **Contra a miséria neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. 386p.

CENCI, Angelo Vitorio. Neoliberalismo, capital humano e educação. In: FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (Org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo**. Curitiba: Editora CRV, 2020. pp. 87-106.

CENCI, Angelo Vitorio; PETRY, Cleriston; CASAGRANDE, Edson A. Emoções, vulnerabilidade e educação para um *ethos* democrático em Martha Nussbaum.

In: FAVERO, Altair A. *et al.* (Org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação.** Curitiba: Editora CRV, 2021. pp. 273-290.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Editora Cortez, 2020. 312p.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Penso, 2011. 384p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo:** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 416p.

DALBOSCO, Claudio A. **Educação e Condição Humana na Sociedade Atual.** Formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021. 217p.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança.** Adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em: 20 mai. 2023.

DELUMEAU, Jean. **O Nascimento e a Afirmação da Reforma.** São Paulo: Pioneira, 1989. 386p.

DELUMEAU, Jean. **A Civilização do Renascimento.** Vol. 1. Lisboa: Editorial Estampa Ltda, 1994. 528p.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1979. 152p.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca:** novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2020. 196p.

DUFOUR, Dany-Robert. **O divino mercado.** A revolução cultural liberal. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 2008. 285p.

DUNKER, Christian. A hipótese depressiva. *In:* SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023. pp. 177-214.

DURKHEIM, Émile. **A Evolução Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 1995. 325p.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2014. 112p.

ERASMO DE ROTTERDAM. **De Pueris.** Rio de Janeiro: Editora Escala, 2008. 187p.

FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (Org.). **Leituras sobre educação e neoliberalismo.** Curitiba: Editora CRV, 2020. 416p.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2011. 127p.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu**. Porto Alegre: LP&M, 2022. 176p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traços Fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. 631p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Complementos e índice. 4 Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. 624p.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger. **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. pp. 305-320.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Editora Vozes, 2018. 136p.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 7 Ed. Belo Horizonte: Editora Yiné, 2020. 112p.

HOBES, John. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. Sumaré: Martin Claret, 2014. 544p.

HONORÉ, Carl. **Sob pressão**: criança nenhuma merece superpais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009. 368p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2009. 304p.

IHS. **Ratio Studiorum**. Organização e Plano de Estudos da Companhia. 2 Ed. Campinas: Cedet, 2019. 204p.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Coimbra/Portugal: Edições 70, 2012. 96p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 324p.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: A revolução escolar iminente. Petrópolis: Editora Vozes, 2023. 272p.

LEBRUN, Jean Pierre. **Um mundo sem limite**: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004. 217p.

LEBRUN, Jean Pierre. **A perversão comum**: Viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 2008. 355p.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación.** Madrid/Espanha: Akal Ediciones, 2012. 256p.

LUTERO, Martinho. **Escritos Seletos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2019. 184p.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidirecional.** São Paulo: Editora UNESP, 2015. 248p.

NUSSBAUM, Martha C. **Educação e Justiça Social.** Ramada/Portugal: Edições Pedago, 2014. 124p.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos.** Por que a democracia precisa de humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. 176p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO-OLIVEIRA, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Org). **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. pp.13-37.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio, ou, Da educação.** São Paulo: Edipro, 2017. 560p.

SCHOR, Juliet B. **Nascidos para comprar:** uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. São Paulo: Gente Editora, 2009. 344p.

SILVA, Roberto Rafael; ESTORMOVSKI, Renata C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14363, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14363>. Acesso em: 20 mai. 2023.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2020. 480p.

WINNICOTT, Donald. **Os bebês e suas mães.** São Paulo: Ubu Editora, 2020. 160p.

Recebido em: 20/06/24

Aceito em: 13/02/25

Mateus Lorenzon

Doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo.
Mestre em Ensino pela Univesates. Graduado em Pedagogia pela
Univesates. Bolsista PROSUC II, da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES.
Professor da rede pública de ensino.

 mateuslorenzon@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9829699736308568>

 <https://orcid.org/0000-0001-9402-5820>

Cleci Teresinha Werner da Rosa

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela
Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Educação
pela Universidade de Passo Fundo. Docente Permanente do
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação na
Universidade de Passo Fundo, RS.

 cwerner@upf.br

 <http://lattes.cnpq.br/2811799682690860>

 <https://orcid.org/0000-0001-9933-8834>

Luiz Marcelo Darroz

Doutor em Educação em Ciências e Mestre em Ensino de Física
pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente
Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências e Matemática e no Programa de Pós-Graduação em
Educação na Universidade de Passo Fundo, RS.

 ldarroz@upf.br

 <http://lattes.cnpq.br/2775138857066526>

 <https://orcid.org/0000-0003-0884-9554>