

## **CRIANÇAS E PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE A GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA DAS INFÂNCIAS**

*CHILDREN AND PANDEMIC: REFLECTIONS ON THE DEMOCRATIC GOVERNMENTALITY OF CHILDHOODS*

## **LOS NIÑOS Y LA PANDEMIA: REFLEXIONES SOBRE LA GUBERNAMENTALIDAD DEMOCRÁTICA DE LA INFANCIA**

*Olivia Pires COELHO<sup>1</sup>*

*Fabiana de Oliveira CANAVIEIRA<sup>2</sup>*

*Sílvio GALLO<sup>3</sup>*

**Resumo:** No dia oito de março de 2020 o chefe do Executivo de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul assinava o Decreto Municipal nº 7.434, proibindo o acesso ou permanência de crianças em locais públicos durante o estado de calamidade pública que se alastrava pelo Brasil devido à pandemia de Covid-19, este é só um exemplo de um movimento mundial de invisibilidade infantil fantasiada de proteção. Mesmo nesse contexto, as crianças não foram priorizadas no esquema vacinal nos âmbitos municipal, estadual, federal e nem internacional. Este artigo tem como objetivo discutir questões relacionadas às crianças e suas infâncias através da lógica da decolonialidade, concedendo especial atenção à tutela e controle da infância em contexto de pandemia e confinamento, um estado exceção para as crianças privadas da ida às escolas e aos contextos de socialização de rua. Discutiremos brevemente, também, os conceitos acerca da governamentalidade analisados na obra de Michel Foucault: a soberania, o poder disciplinar, o biopoder e as técnicas de governo da população.

Palavras-chave: Pandemia; Infância; Governamentalidade; Decolonialidade;

### **PALAVRAS INICIAIS: PENSANDO INFÂNCIAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Nosso questionamento inicial para a produção desse texto é: *como (e se) as crianças estão participando da construção social durante a pandemia de Covid-19 no Brasil?* Não

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNICAMP, bolsista CAPES. Campinas, São Paulo, Brasil. Email: olivia.p.coelho@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4026-4882>

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, Maranhão, Brasil. Email: fabiana.canavieira@ufma.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1484-4549>

<sup>3</sup> Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil. Email: gallo@unicamp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>

<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2021.v22n2.p119-138>

pretendemos oferecer respostas ou fórmulas prontas, porém, convidar a todos e todas para uma reflexão crítica acerca da participação e da ocupação das crianças na rua, no contexto da coletividade. Embasados pela Sociologia da Infância e pelo pensamento de Michel Foucault, discutiremos como a lógica da governamentalidade democrática das infâncias impôs às crianças uma *menoridade* no contexto social, político, econômico, afetivo e emocional durante os anos de 2020 - 2021, até o presente momento no cenário brasileiro.

Os estudos e análises acerca do apagamento e invisibilidade das infâncias e juventudes no Brasil não são recentes, porém, ainda estamos muito longe de colocar um ponto final na discussão acerca das crianças, de como as crianças foram afetadas no contexto de pandemia. Os *brasileirinhos*, como aponta Sader (2011), habitam a invisibilidade e o não-lugar, exceto quando há uma tragédia. Assim que se espalharam as *fake news* de que crianças transmitiriam mais Covid-19 do que adultos, as cidades de Ijuí (RS)<sup>4</sup> e Fernandópolis (SP)<sup>5</sup> apressaram-se em decretar a proibição de crianças em espaços públicos, invisibilizando e negando a cidadania dessa parte da população, que teve o direito à real justificativa para o impedimento da sua circulação negado. Infelizmente, a população adulta pouco ou nada se revoltou nas mídias acerca da proibição de crianças nos espaços públicos. Negaram aos *brasileirinhos* e *brasileirinhas* o direito a um julgamento justo, baseado na ciência, antes da proibição de sua permanência. Nas palavras de Emir Sader (2011, p. 1),

Os *brasileirinhos*, que são a maioria da infância e da juventude do Brasil, mas não são centralmente contemplados pela mídia, discriminados e invisibilizados, salvo quando acontecem tragédias. Enquanto todos nós não nos sentirmos *brasileirinhos*, com suas esperanças e suas fragilidades, com suas vontades e suas frustrações, seus sonhos e seus pesadelos, e lutarmos, junto com todos eles, *brasileirinhos* serão apenas os meninos pobres, despossuídos, carentes. Um Brasil para todos tem que ser, antes de tudo, um Brasil de todos os *brasileirinhos*.

Em tempo, uma pesquisa da *JAMA Pediatrics* realizada por pesquisadores da área de saúde da University College London no Reino Unido e publicada na Revista Pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, 2020)<sup>6</sup>, aponta que a possibilidade de crianças transmitirem Covid-19 em maior ou menor escala que adultos era inconclusiva, não havendo necessidade de medidas mais intensas em relação às crianças frente às medidas de prevenção de adultos. Inclusive, na mesma publicação pela FAPESP (2020, s.p.), o pediatra Marco Aurélio Palazzi Sáfadi, da Faculdade de

<sup>4</sup> Crianças estão proibidas de ingressar em estabelecimentos comerciais em Ijuí: <https://www.radioprogresso.com.br/criancas-estao-proibidas-de-ingressar-em-estabelecimentos-comerciais-em-ijui-segundo-novo-decreto/>

<sup>5</sup> Cidade no interior de São Paulo proíbe a circulação de crianças: <https://jovempan.com.br/noticias/brasil/cidade-no-interior-de-sp-proibe-circulacao-de-criancas-apos-alta-de-casos-de-covid-19.html>

<sup>6</sup> Covid-19: transmissão restrita. Revista Pesquisa FAPESP: <https://revistapesquisa.fapesp.br/transmissao-restrita/>

Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCM-SCSP) e coordenador do Serviço de Infecologia Pediátrica do Hospital Infantil Sabará afirma: “Elas [as crianças] participam, sim, podem transmitir o Sars-CoV-2, mas até o momento não foram identificadas como as grandes vilãs.”

Este artigo está dividido em três partes: a primeira tratará sobre a relação das crianças com a cidade e com o espaço urbano, seguindo por uma análise acerca do governo da infância em Michel Foucault e finalizaremos com reflexões acerca das práticas democráticas para e com as crianças e suas infâncias.

É importante, também, fazer alusão a dois dossiês previamente publicados que abordaram extensa e detalhadamente a questão da infância em articulação com a pandemia de Covid-19 no Brasil: a Edição Especial n. 22 e n. 23 da Revista Zero-a-Seis do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A curadoria do material foi realizada a partir do critério de análise: tratar majoritariamente das temáticas *infâncias* ou *educação infantil* no contexto da pandemia de Covid-19.

Partimos aqui, coletivamente, da lógica proposta por Homi Bhabha (FARIA; FINCO, 2020, p. 5) de *escrever ao contrário*, buscando compreender o mundo sob outra perspectiva, além do adultocentrismo da subjetividade capitalística, cis, heterossexual, branca, toxicamente masculina. Escrever ao contrário para caminhar em direção à utopia, à educação emancipatória. Procuramos romper com estereótipos sobre infâncias, famílias, maternidade e dinâmicas domésticas, não contribuindo para o entendimento único, **da história única** (ADICHIE, 2019) acerca do dinâmico mundo em que as crianças podem estar inseridas.

Ao ‘olhar de ponta-cabeça’ e ‘escrever ao contrário’<sup>1</sup>, exercemos e treinamos nossa capacidade de identificar e habitar as brechas dos discursos dominantes, aprendendo com as crianças. Assim, olhamos de ponta-cabeça e escrevemos ao contrário quando procuramos ouvir e registrar a vozes de meninas e meninos, mesmo as/os pequenas/os, e compreendê-los como sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seus próprios interesses, desejos, valores e regras. Quando também identificamos os movimentos de resistências, de oposição, de afrontamento, nas transgressões na maneira de agir e de querer nessas crianças. (FARIA; FINCO, 2020, p. 6).

Estamos *ao contrário* da lógica capitalística de subjetivação das infâncias pelo porvir. Acreditamos que a potência da infância está na própria infância, nos tempos de hoje, e não nas suas promessas de futuro, a partir do paradigma da infância e decolonialidade. A infância é um tempo, assim como a quarentena, ou melhor, o isolamento social também o é, contudo o tempo da infância é fluído, acelerado e dinâmico, não é um tempo de espera, da paralisia e introspecção individualista, por isso privar as crianças da fluidez do

tempo dos convívios e da socialização é ir contra a própria infância, é um desrespeito à sua forma de ser e habitar o mundo como recém-chegadas a este.

As crianças e suas infâncias, já submetidas a diversas formas de opressão (raça/etnia, gênero, classe, idade), também foram subalternizadas mais uma vez durante a pandemia de Covid-2019, na qual, além de serem privadas do convívio entre pares e do convívio escolar, tiveram seus corpos confinados unicamente ao espaço doméstico (e as crianças que não têm casa?) - sem uma genuína preocupação com os possíveis impactos afetivos e emocionais às crianças. Não se trata aqui de menosprezar as ações de contenção de transmissão de Covid-19 cientificamente aceitas, como o distanciamento social, mas de tecer uma crítica (especificamente ao (des)governo federal brasileiro) à ausência de políticas públicas específicas para as crianças nesse período já tão difícil. Cabe dizer, também, que o lobby de escolas particulares pela reabertura de espaços educativos sem a devida vacinação da população não conta como política pública eficiente.

Ao pensarmos ao lado da descolonização da infância, o corpo infantil é instrumento de resistência e transgressão (ARENHART, 2015, p. 96). É o corpo inquieto, não submisso e não obediente, que está no plano da curiosidade e das descobertas, do olhar atento que escapa do modo institucionalizado de socialização. Agostinho (2018) e Canavieira (2019) defendem o argumento de que as crianças participam de corpo inteiro e aqui entendemos a infância a partir da sua inteireza e completude, o que é refletido em seus corpos, contrariando o argumento de que “Seu corpo está inacabado no nascimento e só será concluído por meio de ação na sociedade” (AGOSTINHO, 2018, p. 350). Essa ação na sociedade significa, também, a submissão infantil à colonialidade adultocêntrica. Buscamos com a *descolonização*, ou seja, com a negação da colonialidade adultocêntrica, tomar distância de hegemonias conceituais e trabalhar no campo das singularidades.

Tomar distancia no significa descartar la rica tradición crítica eurocéntrica y arrojarla al basurero de la historia, ignorando de ese modo las posibilidades históricas de la emancipación social en la modernidad eurocéntrica. Antes bien, significa incluirla en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas. Significa el ejercicio de una hermenéutica de la sospecha respecto de sus ‘verdades fundamentales’ al develar lo que hay debajo de su ‘sentido literal’. Significa prestar especial atención a las tradiciones más pequeñas suprimidas o marginadas dentro de la gran tradición occidental. Significa, sobre todo, asumir que nuestro tiempo es un período de transición sin precedentes en el que nos enfrentamos a problemas modernos para los cuales no existen soluciones modernas. (SANTOS, 2018, p. 26)

O escritor e pensador indígena Ailton Krenak (2019) analisa que o próprio processo de colonização parte da ideia de que existe uma forma específica e correta de existir no mundo, hegemônica. A lógica adultocêntrica impõe que há um jeito correto de viver no mundo: sendo adulto. Logo, a infância seria uma etapa para alcançar tal

objetivo e, nesse sentido, haveria apenas uma forma de ser-estar criança no mundo e de viver a experiência de infância, excluindo possíveis formas de existências dissidentes.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2019, p. 8)

Uma perspectiva descolonizadora da infância, então, leva a compreender a infância a partir de uma abordagem descolonizadora, o que significa rejeitar uma visão universal de *crianças* e de suas possíveis existências; o pesquisador alemão Manfred Liebel comenta que: “[...] childhood is a socially constructed phenomenon that changes over time and takes on different forms with varying expectations and actions, depending on historical, societal and cultural contexts”. (LIEBEL, 2017, p. 1)<sup>7</sup>

Defendemos, também, um posicionamento interseccional para o entendimento das questões relacionadas às crianças e suas infâncias. O trabalho de Carla Akotirene (2019, p. 22) na Coleção Feminismos Plurais acerca da Interseccionalidade analisa que “A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem”.

Nesse sentido, compreendemos que as questões de gênero, classe e raça também são impostas às crianças, em maior ou igual teor à que os adultos e que não podemos falar de infâncias ignorando tais questões. Ainda que, no decorrer do texto não iremos dedicar seções específicas para cada uma das múltiplas opressões existentes, é importante reconhecê-las, endereçá-las e entender que as infâncias são permeadas por essas questões. Quando falamos, na perspectiva descolonizadora, que múltiplas infâncias são possíveis, múltiplas criações de mundos, entendemos que esses mundos podem ser circundados, também, por resistência às opressões às quais as crianças estão submetidas. Akotirene (2019, p. 66) segue, mais adiante:

De acordo com Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade é, simultaneamente, a maneira sensível de pensar a identidade e sua relação com o poder, não sendo exclusiva para mulheres negras, mesmo porque as mulheres não-negras devem pensar de modo articulado suas experiências identitárias. Ademais, transexuais, travestis e queers estão incorporados à perspectiva da autora.

<sup>7</sup> Tradução dos autores: “A infância é um fenômeno socialmente construído que muda com o tempo e toma diferentes formas com a variação de expectativas e ações, dependendo do contexto histórico, social e cultural.”

Assim como a interseccionalidade no feminismo não é exclusividade das mulheres negras (ainda que delas seja o protagonismo), as questões de raça, classe e gênero não são exclusivas a um grupo específico da população e sim uma bandeira política que deve ser levada com comprometimento por todos e todas. A superação do adultocentrismo é dever dos adultos e direito das crianças, nesse sentido, para pensar na construção de um mundo para além das opressões racistas, machistas, de classe, de idade, é preciso levar tais discussões para rua, para praça pública, para o alcance das pessoas. Ocupar é preciso. Resistir também é preciso.

## A RUA E AS CRIANÇAS

No seu livro *Petit Alphabet Impertinent*, o anarquista francês René Schérer (2014) escolhe o verbete *Rue* (rua) para a letra R do seu alfabeto. Nesse verbete, o autor analisa como o potencial educativo e democrático da rua tem sido negligenciado. Comenta: “Il y aurait alors ainsi trois aspects dans une démocratie: - ce qu'on appelle le pays legal, le parlement; - puis le pays dit “réel” qui est le pays de l'opinion “assise” - et enfin la rue, pays debout et mouvant.”<sup>8</sup> (2014, p. 60)

Concentramo-nos aqui no terceiro aspecto democrático analisado por Schérer: a compreensão da rua enquanto em pé e em movimento e, para tanto, torna-se pertinente defender uma perspectiva da rua enquanto veia pulsante da cidade. É nessa rua que queremos as crianças, é para essa rua que defendemos políticas públicas urgentes para as crianças. Schérer também analisa as questões morais relacionadas à rua:

La rue a solvante été dévalorisé du point de vue moral, on pourrait dire, et, singulièrement, du point de vue éducatif. Sur ce plan-là, la rue évoque immédiatement le vagabond des rues, l'enfant des rue, celui qui n'est pas scolarisé. [...] La rue c'est le lieu de l'ensemble des déçus, des “rebutés” de la société. La rue, dans sa formation historique, dans sa formation urbaine, est effectivement ce à partir de quoi la ville se constitue, ce qui constitue la ville. (SCHÉRER, 2014, p. 60)<sup>9</sup>

Estamos falando aqui sobre uma rua com potencial educativo, - não repressor - onde as crianças possam criar relações para ensinar e aprender, a partir da multiplicidade, jeitos de ser e estar no mundo. Na mesma direção de Schérer, Rebeca Solnit analisa:

<sup>8</sup> Tradução dos autores: “Haveria três aspectos de uma democracia: - um que chamamos de ‘país legal’, o parlamento; - após, o país ‘real’, que seria o país da opinião ‘consolidada’; -e, enfim, a rua, o país em pé e se movendo.”

<sup>9</sup> Tradução dos autores: “A rua foi desvalorizada do ponto de vista moral, pode-se dizer, e, singularmente, do ponto de vista educativo. Neste sentido, a rua evoca imediatamente o vagabundo das ruas, a criança de rua, aquele que não está na escola. [...] A rua é o lugar onde todos os resíduos, os “resíduos” da sociedade, estão localizados. A rua, na sua formação histórica, na sua formação urbana, é efetivamente aquilo do que a cidade se constitui, que constitui a cidade.”

A própria palavra *rua* encerra uma magia indelicada e suja, conjurando o baixo, o comum, o erótico, o perigoso e o revolucionário. Um homem das ruas é só um democrata, mas uma mulher das ruas, como a prostituta, vende sua sexualidade. Os meninos de rua são pivetes, mendigos e fugitivos, e *morador de rua* refere-se àquele que não tem outro lar. Em inglês, *street smart* é alguém que tem a malandragem das ruas, que conhece os costumes da cidade e consegue sobreviver nela. “Às ruas” é o brado clássico da revolução urbana, pois é nas ruas que as pessoas se tornam o público e onde reside o seu poder. A *rua* significa a vida nas correntezas impetuosas do rio urbano no qual todas as pessoas e coisas podem se misturar. É exatamente essa mobilidade social, essa ausência de compartimentos e dimensões, que confere à rua seu perigo e sua magia, o perigo e a magia da água na qual todas as coisas correm juntas. (SOLNIT, 2016, p. 291.)

É na rua que encontramos as diferenças. A partir desse princípio, defendemos que as crianças ocupem e se territorializem nas cidades, que estejam presentes em todos os espaços, que possam criar brechas no adultocentrismo urbano. Defendemos uma constituição infantil das cidades, em trabalho anterior, Canavieira e Coelho (2020, p. 10) analisam que:

Defender a territorialização das crianças na cidade, no espaço público urbano, nas ruas, implicaria diretamente em uma **constituição infantil das cidades**, ou seja, se aqui estamos nos concentrando nas práticas educativas da escola da infância como possível catalisadora do processo de territorialização, defendemos que tais práticas se constituirão como parte da cidade, pulsarão nas veias, nas ruas que compõem a cartografia urbana.

A retirada das crianças dos espaços públicos da cidade nos dá a oportunidade de pensar na cidade que queremos construir para e com as crianças. No texto *A Pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância*, Anete Abramowicz (2020, p. 53) questiona:

O que uma criança vê quando olha para a cidade cercada de carros, buzinas, concreto e verde por todos os lados? [...] Por que algo assim tão simples produz pesquisas, campos teóricos, associações mundiais, para descrever algo aparentemente tão simples como dizer o que uma criança vê quando olha? [...] Que cidade a criança vê quando olha?

Queremos construir uma cidade que tenha espaços para abertura de habitar um tempo que não é o tempo acelerado, do qual falaremos mais adiante. A retirada das crianças do espaço público (e dos espaços privados, como instituições escolares) além de tensionar novas e antigas opressões, nos obriga a questionamentos tais quais: que escolas queremos para as crianças? Remota? Híbrida? Presencial com protocolo?, porém, ao

falarmos do espaço urbano, nossas opções tornam-se mais limitadas, não existe habitar a cidade no modo remoto. Como falamos, as crianças sentem a cidade com o corpo, com a inteireza, com o todo.

O *flâneur* de Walter Benjamin, cuja meta na cidade é a constante descoberta do novo, o deslocamento rizomático, constantemente à procura do que ainda não foi visto. Nas palavras de Labbuci (2013, p. 103): “Tudo isso contrasta com o ritmo frenético da nascente vida moderna, com aquele impulso de organizar o tempo e os deslocamentos, segundo as exigências da vida econômica.”

Para entender o termo ‘rua’, é preciso colocá-lo em paralelo com outro mais antigo: ‘vereda’. Eles são absolutamente distintos em sua natureza mitológica. A vereda leva consigo o medo da errância. A sombra desse temor deve ter pousado sobre líderes de populações nômades. E mais: quem quer que se aventure solitariamente por uma vereda, diante das suas curvas e vereditos imprevisíveis, sabe identificar o poder que os antigos sinais tinham sobre as hordas nômades. Quem diferencia uma rua, pelo contrário, aparentemente não tem necessidade de nenhuma indicação e de nenhum guia. Na rua o homem não está sujeito à errância, mas sucumbe ao fascínio da faixa de asfalto que se desdobra monotonamente. O labirinto, todavia, representa a síntese desses dois medos: uma monótona errância. (BENJAMIN *apud*. LABBUCCI, 2013, p. 101)

A cosmovisão dos indígenas dos povos Krenak nos ajuda a perceber como a lógica capitalista acelerada de ser-estar no mundo invade a maneira com que percebemos a cidade e não construímos nossos *lugares*, nesse sentido também, não conseguimos habitar o tempo da infância. O tempo da infância é incompatível com o tempo da cidade permeada pela subjetividade capitalística<sup>10</sup>. Assim como a humanidade quis se divorciar da natureza, divorciamos as crianças das cidades, submetendo-as à mesma lógica adulta, caso queiram co-habitar os espaços coletivos junto aos adultos.

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas grandes corporações, que são os donos da grana. Agora esse organismo, o vírus, parece ter se cansado da gente, parece querer se divorciar da gente como a humanidade quis se divorciar da natureza. (KRENAK, 2020, p. 6)

Segundo Barbosa (2013, p. 215) o tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece à vida: individual e social. Acontece que tratamos o tempo de acordo

<sup>10</sup> Para melhor compreensão sobre a produção de subjetividade capitalística, ver Guattari e Rolnik (2005).

com a lógica neoliberal: o tempo que corre. Estamos sempre sem tempo e transferimos essa dinâmica na nossa relação com as crianças e suas relações com a cidade. Barbosa fala do tempo acelerado, do tempo do capital, o controle que impomos para as crianças sobre o tempo pode ser dividido em:

**Ausência de tempo:** os professores dizem, continuamente, que falta tempo. Falta tempo para fazer tudo aquilo que desejam e tudo aquilo que deles exigem. Estão angustiados e não têm tempo para escutar as crianças, para olhar para cada criança. O tempo parece demasiado curto para as muitas expectativas sobre o que é ‘necessário’ ter presente na educação das crianças. Diminui-se o tempo para as crianças brincarem e amplia-se o tempo para desenvolver ‘habilidades’, manter a concentração através de ‘trabalhos’, responder às solicitações que têm como objetivo preparar para o futuro.

**Pressa:** Essa velocidade se manifesta no modo a) como a infância vem tendo diminuída sua duração no início deste século e também no modo b) como as crianças são apressadas para atender os horários da instituição, para acompanhar o ritmo dos demais colegas, o ritmo das fábricas, o ritmo do capital.

**Fragmentação do tempo:** as ações das crianças são reguladas por tempos fixos – fragmentados, sequenciais, lineares – estabelecidos pelos adultos, sem encadeamentos: nem intelectual, nem corpóreo, isto é, sem sentido pessoal. São ações que se iniciam, se desenvolvem e que se findam – produtivas ao sistema e improdutiva para a vida das crianças. Uma rotina de vida sem sentido, ações não deixam marcas.

**Produtividade:** a priorização da realização de tarefas que se encerrem com produtos avaliáveis, oferta de disciplinas como língua estrangeira e informática tendo em vista a empregabilidade futura e a organização de processos de avaliação para realizar comparações e classificações têm como justificativa fundamental a qualidade da educação e não a seletividade social. (BARBOSA, 2013, p. 216)

A infância habita o tempo do *flâneur* de Walter Benjamin, o tempo da natureza da cosmovisão Krenak, o tempo da experiência, o tempo de aión ou, ainda, como nos diz Hoyuelos - onde podemos viver os *tempos emocionados*.

O sonho é meu e eu sonho que  
 Deve ter alamedas verdes  
 A cidade dos meus amores  
 E, quem dera, os moradores  
 E o prefeito e os varredores  
 Fossem somente crianças (HOLANDA, 1977)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> A cidade ideal de Os Saltimbancos, música e letra de Chico Buarque de Holanda..

Figura 1: Crianças na cidade em tempos de Covid-19.



Fonte: Artista Larissa Kafruni no projeto *Histórias do Nascer*, foto do acervo pessoal cedido a Olivia Pires Coelho.

Kohan, em entrevista, nos diz as seguintes palavras acerca do tempo de aión: “Sabem o que significa aión? Aión é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura.” (KOHAN, 2018, p. 302). Como comentamos anteriormente, a cidade urbana capitalista se constitui na negação do tempo de aión, no tempo do *flâneur*, da descoberta e da experiência. O tempo acelerado, fragmentado e que parece nunca estar disponível (quantas vezes ouvimos a expressão *não tenho tempo* por adultos e, cada vez mais, por crianças?) permeia as relações urbanas. Como as crianças constituem *linhas de fuga* a essa subjetividade capitalística e ocupam as cidades com os seus *tempos emocionados*?

A rua, com todo seu potencial educativo (não necessariamente escolar) e democrático, abriga vários mundos, como Schérer e Solnit analisam, nosso desafio é fazer com que o mundo das crianças também seja abarcado pela multiplicidade urbano, que existam políticas públicas (e também iniciativas populares e também conscientização política autônoma) que viabilizem a territorialização infantil das cidades.

Foi e é no território das cidades urbanas que, especialmente, as crianças foram governadas a se retirarem dos espaços em contextos de coletividade: as escolas foram as últimas a reabrir as portas (não defendemos o lobby de escolas particulares pela

reabertura sem protocolos sanitários adequados e vacinação em larga escala e alcance de toda população), primeiro os shopping e os bares; não houve política pública levando em consideração a urgência da necessidade das crianças de frequentar parques e praças públicas. Nesta seção, defendemos nosso posicionamento sobre a relação das crianças com a cidade e, na próxima seção, delinearemos mais as questões teóricas relacionadas ao governo da infância.

## FOUCAULT, GOVERNO DA INFÂNCIA E PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DAS CRIANÇAS

Recorremos ao pensamento de Michel Foucault (2008) para compreender como as crianças têm sido governadas na sociedade ocidental. Segundo ele, esta questão emerge ainda no século XVI:

O problema pedagógico: como conduzir as crianças, como conduzi-las até o ponto em que sejam úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria – é esse problema que foi provavelmente sobrecarregado e sobredeterminado por toda essa explosão do problema das condutas no século XVI. A utopia fundamental, o cristal, o prisma através do qual os problemas de condução são percebidos é o da instituição das crianças. (FOUCAULT, 2008, p. 310)

O pensador francês situa a questão do governo das crianças, a forma de conduzir suas condutas, na emergência do problema das condutas na modernidade europeia. Ao falar em instituição das crianças, ele está se referindo a Michel de Montaigne, que em seus *Ensaio*s (1580) escreveu sobre esta questão.<sup>12</sup> Dali em diante, esta questão só foi aprimorada, até nossos dias, mantendo a infância sob a tutela dos adultos.

Para bem compreender esta questão, é importante passar em revista a analítica do poder trabalhada por Foucault. Ele pensa o poder não como conceito, como idealidade, mas em sua materialidade prática; o que importa são as relações de poder, como ele se manifesta. Por isso Foucault (2008) fala sempre em tecnologias de poder. Outra característica é que o poder é exercido sempre num complexo de ação-reação, isso é, sempre que há um poder sendo exercido há também uma espécie de contra-poder, de reação ao poder exercido.<sup>13</sup> Se o poder é uma atividade, ninguém fica passivo frente a ele; sofre-se o poder exercido por outrem, mas sempre se reage de alguma forma a ele. Isso nos leva a afirmar que, embora digamos que há uma tutela exercida pelos adultos sobre a

<sup>12</sup> Na edição brasileira dos *Ensaio*s, o título que aparece é Da educação das crianças (ensaio XXVI do Livro I, p. 182-210). No original francês do século XVI, a expressão utilizada é instituição das crianças, por isso o comentário de Foucault. Montaigne está procurando orientar a uma dama da nobreza que está prestes a tornar-se mãe como deve agir para governar seu futuro filho, de modo a bem encaminhá-lo no mundo e na sociedade. Segundo Foucault (2008), parece estar nascendo ali a preocupação em como dirigir as condutas das crianças.

<sup>13</sup> Para aprofundar este tema, sugerimos o artigo de Gallo (2018), *O conceito de poder: dos topoi às teias de renda*, no qual a analítica foucaultiana do poder é esmiuçada.

infância, é um equívoco pensar que as crianças ficam passivas frente a esta tutela. Ainda que não consigam se libertar do controle adulto, as crianças reagem, produzem modos de lidar com ele, criam linhas de fuga.

Na análise de Foucault (2008), predominaram na modalidade ocidental três distintas tecnologias de poder que, embora adquirindo hegemonia uma sobre as outras, se emaranham entre si. A sucessão destas tecnologias acompanhada pelo filósofo é a seguinte: poder soberano (séculos XVI-XVII); poder disciplinar (séculos XVII-XVIII); biopoder (séculos XVIII-XX). A soberania se caracteriza como um poder que o soberano exerce sobre seus súditos, um poder quase absoluto, no qual o soberano tem inclusive o direito de matar um súdito que o desobedece ou que se insurge contra ele. É um poder de exercício da morte. O poder soberano foi exercido na forma de um Estado de justiça e ensejou a sociedade que conhecemos como feudal. É sob esta tecnologia que emerge o problema da instituição das crianças, isto é, as formas de controlá-las para inseri-las no contexto social.

A partir do século XVII vemos emergir uma nova tecnologia de poder, que se tornaria hegemônica: a disciplina. O poder disciplinar é caracterizado por ser exercido sobre o corpo dos indivíduos; Foucault vai afirmar, inclusive, que é a disciplina que produz indivíduos, como vemos, por exemplo, na escola, em que as turmas de estudantes são compostas por indivíduos muito bem caracterizados. Isso se faz pela distribuição dos indivíduos no espaço (FOUCAULT, 1991, p. 130-31-32.). Para Foucault (1991), a disciplina age docilizando os corpos, tornando-os ágeis, modeláveis de acordo com as necessidades sociais de um capitalismo em expansão. O poder disciplinar é exercido nas instituições, que confinam os indivíduos para agir sobre seus corpos; é neste sentido que a escola prepara para o futuro trabalho nas fábricas e nas demais instituições, criando corpos individuais adaptáveis a elas. A disciplina como tecnologia de poder forjou uma sociedade disciplinar, sob um Estado administrativo. Aqui, a infância será disciplinada, desempenhando a instituição escolar um papel central, como podemos ver em *Vigiar e Punir*.

Com o sucesso da disciplina, abriram-se as portas para uma nova tecnologia de poder, esta exercida sobre as massas, os grandes grupos, visto que os indivíduos já estavam com seus corpos docilizados. Esta nova tecnologia, que começa a aparecer no século XVIII e se consolida ao longo do século seguinte, chegando plena ao século XX, Foucault denominou de biopoder. Trata-se de um poder que se exerce sobre as populações, sobre os grupos populacionais e tem por objetivo central a preservação das vidas das pessoas, daí o nome biopoder. Esta técnica ensejou uma sociedade de segurança, sob um Estado governamentalizado. Nesta tecnologia, trata-se de governar as crianças, isto é, conduzir suas condutas.

Importante dizer que no desenvolvimento desta analítica do poder, Foucault produziu uma importante inflexão em seu trabalho: a substituição da noção de poder pela noção de governo. Segundo ele, esta segunda formulação permite uma análise mais acurada e mais global das ações humanas; vivemos sempre situações de governo,

sendo que em algumas ocupamos a posição de governar, enquanto em outras somos governados. Fundamental para ele, que entende o governo como um processo de condução das condutas, isto é, as pessoas agem, se conduzem e governá-las significa não impor ações, mas sutilmente conduzir suas condutas (FOUCAULT, 2008). O que significa que governar as pessoas pressupõe que elas sejam livres, capazes de escolher suas ações e é sobre essas escolhas e essas ações que incidem as ações do Estado que governa, não tolhendo a liberdade de forma absoluta, mas promovendo a ilusão de uma grande liberdade. Não por acaso, esta tecnologia de poder constituiu-se conjuntamente com as teorias liberais modernas e com os neoliberalismos contemporâneos.

Neste contexto, parece-nos pertinente afirmar que se constituiu no Brasil da nova República (após 1985) uma governamentalidade democrática, que constituiu em instituir os indivíduos como cidadãos, participantes ativos de uma sociedade democrática de direito. Isto presidiu uma ampla produção de políticas públicas no campo da educação (ação por excelência da tecnologia biopolítica), de modo a educar os cidadãos, preparando-os para uma vivência democrática. Tratava-se de transformar todos em sujeitos de direitos, prontos a exercerem seus deveres políticos e sociais. O que se viu após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi a intensificação (pelo menos até 2016) de um processo de educação inclusiva, de afirmação de uma educação para todos, republicana. Todos incluir para todos governar. Governar democraticamente, mas governar.

A infância não ficou de fora deste processo; as políticas para educação infantil trataram de erigir as crianças à condição de sujeitos de direitos para que, incluídas na ordem social, pudessem ser devidamente governadas.<sup>14</sup> Parece-nos certo que, frente a um governo que nega a democracia e que tem agido pelo negacionismo na gestão da pandemia, o governo democrático da infância ficou para trás. O confinamento sanitário sem a produção de alternativas para viver coletivamente a infância denota uma gestão autoritária, para não dizer totalitária, das populações infantis.

## PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

A democracia tem sido historicamente uma narrativa masculina e adultocêntrica, muito recentemente mulheres e crianças passaram a disputar espaço nesse campo, do *poder do povo*. Para Rancière (1996) o conceito de Democracia guarda em si o paradoxo de ser o poder dos sem poderes. O povo, aquele destituído de poderes, sejam esses políticos ou econômicos, são convidados a participarem da gestão da *res publica* e a tomarem parte da gestão da *polis*.

Mas ora, se mulheres e crianças, historicamente, não vinham participando da pauta democrática enquanto forma de gestão da coisa pública, logo, não poderiam ser

<sup>14</sup> A esse respeito, ver: Gallo e Limongelli (2020), *Infância maior?: linha de fuga ao governo democrático da infância*, e Gallo (2021), *Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo*.

consideradas povo. Contudo, ninguém é mais sem poderes do que as crianças, pensando macunaimicamente com Mário de Andrade, “sem nenhum caráter, é com todos os caracteres”, sendo assim, são elas as crianças, sem poderes políticos e econômicos, aquelas que são fãs de super-heróis e heroínas, admiradoras de quem voa, de quem corre rápido, de quem fica invisível, atravessa paredes e tem força fora do convencional, que assim como seus ídolos, também possuem certos poderes, diferenciados dos dos adultos – o poder da super imaginação, das invenções, da expressividade em cem linguagens, da coragem, da afronta, da burla, das transgressões e de reinvenções, ou seja, a visão de poder é que tem sido vista apenas por uma ótica.

A partir do momento em que é cobrando um processo de ressignificação da concepção de democracia, não mais apenas como uma forma de governo, de organização e gestão da coisa pública, passando a ser compreendida como um valor universal (COUTINHO, 1980) que permeia as relações sociais entre os sujeitos, em que, igualdade, solidariedade, respeito às formas de vida e às diferenças, garantia das diversidades e da justiça, embasem a tônica da narrativa democrática, esta deve passar a ser estendida para incorporar as minorias, entre elas as crianças. Ainda assim, questões como autonomia e participação social igualitária sempre foram limitadas ao universo infantil.

É possível adiantar que os embates passam pela disputa em torno de um *outro significado* de democracia, a exemplo do que foi enfatizado por Jan Masschelein e Maarten Simons (p. 89, 2014) são aqueles que buscamos,

A democracia não devia ser conceituada como um regime político ou governamental [...] no meio de outros regimes menos democráticos, mas como a constituição de um sujeito político através de manifestações e demonstração de injustiças ou de algo ‘errado’. [...] a democracia trata do poder daqueles que não têm poder, aqueles que não têm qualificação em uma ordem social ou governamental particular, aqueles que não compartilham o que deve ser compartilhado a fim de se tornar parte de uma sociedade, comunidade ou ordem social, quando essas pessoas ‘não qualificadas’ ou ‘incompetentes’ ainda assim intervêm, elas instalam um dissenso, ou seja, elas demonstram e verificam que elas são intelectualmente iguais no próprio ato de intervenção, e que elas são competentes em vista do comum do qual elas são, não obstante, excluídas.

Outro ponto inerente a esse debate, que afasta as crianças da participação democrática e as conduz para a governamentalidade, é apontada na citação acima, trata-se da concepção de preparação para o exercício da democracia, para a inserção na esfera e para o exercício da cidadania, a princípio, apenas letrados, cultos e escolarizados, estariam aptos a tomarem parte com voz e respeitabilidade da participação do ordenamento social. Crianças eram/são vistas, por muitos, como incapazes, imaturas, frágeis, incompletas, assim, deveriam atingir certa maturidade física e cognitiva para o exercício da inserção

entre iguais, da ocupação crítica do espaço público. O que temos/vemos são barreiras de distanciamento e invisibilidade das crianças da esfera pública, ainda colocadas como bibelôs de propriedade de adultos e adultas.

O controle e protecionismo são confundidos com zelo e amor, negando o direito das crianças à vida pública coletiva, é nesse ponto que se fundamenta a lógica do governo da infância, sua tutela torna-se governamentalidade, a visão limitada sobre as especificidades e potencialidades infantis a relegam ao lugar de figurantes na esfera pública, e não como possíveis protagonistas ou mesmo coadjuvantes. Ainda hoje, com todo o avanço dos estudos das áreas ligadas à infância, que as reconhecem como atores sociais, detentoras de direitos, produtoras de história e cultura, ainda vivemos uma falsa dialética entre proteção x participação, contrariando inclusive princípios ditos legais.

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da proteção, necessita de margem de ação e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências. (FERNANDES, 2009, p. 48).

Pensar, promover e defender, paralelamente os direitos sociais, os direitos políticos e civis para crianças pequenas origina-se da mudança paradigmática de nossos conceitos e representações de infância, deixando de ter a imaturidade das crianças como principal justificativa para todos os nossos atos em sua direção, passando a considerá-las como sujeitos que pensam, expressam-se, têm opiniões próprias, capacidade de agir e de articularem-se coletivamente, ou seja, são capazes de ação política, não aos moldes do mundo adulto. O que pretendemos provocar é o debate sobre a democratização da democracia, pois na democracia liberal, realmente não cabem as crianças.

Mas afinal, querem as crianças tomar parte desse estado de coisas? Como seria uma participação genuinamente infantil, fora dos padrões adultocêntricos da governamentalidade democrática imposta por quem se arvora donos do poder e concedem uma parte às minorias, ainda como uma forma de controlá-las? Quais práticas democráticas as crianças operam entre elas? Como operacionalizar na esfera coletiva, principalmente no âmbito das instituições de educação infantil os desejos, sonhos, necessidades, curiosidades e propostas das crianças?

Não é redundante ressaltar que a educação das crianças pequenas em espaços públicos e coletivos continua sendo uma construção social e política, edificada cotidianamente, que precisa ganhar conotação libertária, popular e realmente democrática, defendida nos diferentes âmbitos e por diferentes agentes, e na qual se acredite e se efetive as crianças como partícipes ativas. “Acreditamos sim, que [...] ocorre **a construção da igualdade política**

neste local de acolhimento da diversidade que é a educação infantil (BARBOSA, 2009, p.174, grifos nossos)”, na vivência respeitosa com as diversidades, na defesa das relações horizontais, igualitárias e impulsionadoras da autonomia infantil, buscamos romper com o governo da infância pedagogicamente autoritário.

## PALAVRAS FINAIS

É preciso reforçar que a pandemia nos expõe a desigualdades já muito debatidas (mas não superadas), entre elas, a opressão de idade (SANTIAGO; FARIA, 2015), o adultocentrismo. Importante frisar que as crianças também sofrem dinâmicas de opressão, em maior ou igual medida que os adultos, portanto, falar de *infância* significa falar de *infâncias* (COHN, 2013), uma vez que há modos de vida distintos entre as crianças, na forma de opressões por raça, gênero, classe. Fora da lógica da colonialidade, percebemos que há infinitos mundos possíveis de serem habitados pelo tempo da experiência de infância, pelo tempo de aión, tempos emocionados.

Nos questionamos, a partir desse artigo, como as lógicas de colonialidade e governamentalidade afetam o já tão difícil cenário para crianças e jovens durante a Pandemia de Covid-19 no Brasil. A cidade educa? A escola educa? Devemos priorizar as crianças, suas vivências e suas infâncias, no contexto da coletividade? Qual a urgência, em termos de política pública, de efetivamente viabilizar e priorizar essa população? Nos anos 1970, Sérgio Sampaio cantou *Eu quero é botar meu bloco na rua*, aqui, pedimos uma licença poética para defender que *Queremos é ocupar as ruas com as crianças*, com segurança, com políticas públicas, com intencionalidade pedagógica, com relações horizontais de ensino-aprendizagem. Por fim, mas em tempo: **Vida, Pão, Vacina e Educação** para todas as crianças.

COELHO, O. P.; CANAVIEIRA, F. O.; GALLO, S. Children and Pandemic: reflections on the democratic governmentality of childhoods. *ORG & DEMO* (Marília), v. 22, n. 2, p.119-138, Jul./Dez., 2021.

**Abstract:** On March 8, 2020, the Chief Executive of a city in the interior of Rio Grande do Sul signed Municipal Decree No. 7,434, prohibiting the access or permanence of children in public places during the state of public calamity that was spreading throughout Brazil due to the Covid-19 pandemic, this is just one example of a worldwide child invisibility movement dressed up as protection. Even in this context, children were not prioritized in the vaccination schedule at the municipal, state, federal or international levels. This article aims to discuss issues related to children and their childhoods through the logic of decoloniality, giving special attention to the guardianship and control of childhood in the context of pandemic and confinement, an exception state for children deprived of going to schools and in contexts of street

socialization. We will also briefly discuss the concepts about governmentality analyzed in the work of Michel Foucault: sovereignty, disciplinary power, biopower and the techniques of government of the population.

Keywords: Pandemic; Childhood; Governmentality; Decoloniality;

**Resumen:** El 8 de marzo de 2020, el Jefe del Ejecutivo de una ciudad del interior de Rio Grande do Sul firmó el Decreto Municipal No. 7.434, que prohíbe el acceso o permanencia de niños en lugares públicos durante el estado de calamidad pública que se extendía por todo Brasil debido a la pandemia de Covid-19, este es solo un ejemplo de un movimiento mundial de invisibilidad infantil disfrazado de protección. Incluso en este contexto, los niños no fueron priorizados en el calendario de vacunación a nivel municipal, estatal, federal o internacional. Este artículo tiene como objetivo discutir temas relacionados con la niñez y su niñez a través de la lógica de la descolonialidad, prestando especial atención a la tutela y control de la infancia en el contexto de pandemia y encierro, estado de excepción para los niños privados de ir a la escuela y contextos de calle. socialización. También discutiremos brevemente los conceptos sobre gubernamentalidad analizados en la obra de Michel Foucault: soberanía, poder disciplinario, biopoder y las técnicas de gobierno de la población.

Palabras-clave: Pandemia; Infancia; Gubernamentalidad; Descolonialidad;

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, A. L. de G. FINCO, D. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2020.

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019 Coleção Feminismos Plurais

AGOSTINHO, K. As crianças participam de corpo inteiro. *Conjectura*. Caxias do Sul, v. 23, n. 2, p. 347-362, mai./ago., 2018. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4384/pdf>> Acesso em 04 out. 2020.

ARENHART, D. O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e classe social. **Cadernos de Formação RBCE**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 91 -102, mar., 2015. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2085>>. Acesso em: 04 out. 2020.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov., 2013.

BARBOSA, M. C. S. Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil. In: VASQUES, C. K.; SHILICKMANN, M. S; CAMPOS, R. (orgs.). **Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Unijuí, 2009. p.169 – 180.

CANAVIEIRA, F. O.; COELHO, O. P. Escola da infância, cidade e democracia: em busca do exercício da cidadania infantil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 47-65, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6885>. Acesso em: 23 set. 2021.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478>> Acesso em 04 out. 2020.

- COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2020.
- FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Afrontamento, 2009.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP). Transmissão restrita. Estudos sugerem que crianças e adolescentes não são mais importantes que adultos na disseminação do Sars-CoV-2. **Pesquisa Fapesp**. São Paulo, edição 297, nov. 2020.
- GALLO, S. O conceito de poder: dos topos às teias de renda. **Mouro**. São Paulo, n. 12, jan., p. 273-296, 2018.
- GALLO, S. Mutações no governo da infância no Brasil contemporâneo. **Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1091-1115, ago./ago., 2021.
- GALLO, S.; LIMONGELLI, R.. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, e236978, 2020.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. São Paulo: Vozes, 2005.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LABBUCCI, A. **Caminhar, uma revolução**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LIEBEL, M. Children without childhood? Against the postcolonial capture of childhoods in the global south. In: INVERNIZZI, A.; LIEBEL, M.; MILNE, B.; BUDDE, R. (ed.) **Children out of place and human rights**. Springer, 2017. p. 79-97. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/306081304> Acesso em: 08 out. 2020.
- KOHAN, W. O. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**. Campinas, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr, 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2297/685> Acesso em: 24 set. 2021.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MONTAIGNE, M. **Ensaio**: edição integral. São Paulo: Ed. 34, 2018.
- RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.
- SADER, E. Os brasileiros. **Carta Maior**. São Paulo, 09 mai. 2011. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/Os-brasileirinhos/2/23636> Acesso em: 20 set. 2021.

SANTIAGO, F. DE FARIA, A. L. G.. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**. Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, mai., 2016. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>>. Acesso em: 04 out. 2020.

SANTOS, B. S. dos. Introducción a las epistemologías del sur. In: MENESES, M. P.; BIDASECA, K. A. (coord.) **Epistemologías del sur - Epistemologías do Sul**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias\\_del\\_sur\\_2018.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf) Acesso em: 09 out. 2020.

SCHÉRER, R. **Petit alphabet impertinant**. Paris: Hermann, 2014.

SOLNIT, R.. **A história do caminhar**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

---

Submetido em: 24/09/2021

Aceito em: 21/11/2021

