A noção de infância e adolescência: inflexões decoloniais sobre os direitos de crianças e adolescentes na América Latina

La noción de infancia y adolescencia: inflecciones decoloniales sobre los derechos de niños y adolescentes en América Latina

Norberto Kuhn Junior*
Bárbara Birk de Mello**

Resumo: O presente estudo pretende analisar as bases teóricas adotadas para tratar da noção de infância e de adolescência e como os direitos desses sujeitos se instituem na América Latina, a partir da perspectiva colonial e decolonial. Com base em estudos bibliográficos, aponta-se o que é a colonialidade e o que são estudos decoloniais; aborda-se a construção da noção de infância e adolescência na Europa e como essa foi trazida à América Latina; analisa-se a construção dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente a partir da ONU e do UNICEF, e como isso transferiu-se para a América Latina, em especial ao Brasil. As análises realizadas evidenciam que a construção europeia da noção de infância e adolescência e de seus direitos foi levada à América Latina e se mantém através, principalmente, da colonialidade do poder, do ser, do corpo e do saber, implicando em uma formulação e padronização dos sujeitos aos moldes eurocêntricos.
Palavras-chave: Adolescência. Colonialidade. Infância.

Resumen: El presente estudio aborda el análisis de las bases teóricas adoptadas para traer en colocación la noción de infancia y adolescencia y como los derechos de esta institución se instituyen en América Latina, desde la perspectiva colonial y decolonial. A partir de estudios bibliográficos se apunta lo que es la colonialidad y qué son los estudios decoloniales; se aborda la construcción de la noción de infancia y adolescencia en Europa y cómo se llevó a América Latina; se analiza la construcción de los derechos de niños y adolescentes, principalmente desde la ONU y UNICEF, y como esta se trasladó a América Latina, especialmente Brasil. Los análisis realizados muestran que la

* Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e do Mestrado Profissional em Industria Criativa da Universidade Feevale.
** Graduada em História - Licenciatura pela Universidade Feevale, mestranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela mesma instituição com bolsa PROSUC/CAPES.

construcción europea de la noción de infancia y adolescencia y de sus derechos fue llevada y se mantiene en América Latina a través, principalmente, de la colonialidad del poder, del ser, del cuerpo y del saber, implicando en la formulación y estandarización de los sujetos según los moldes eurocéntricos.
Palabras clave: Adolescencia. Colonialidad. Infancia.

Introdução

Os direitos da infância e adolescência foram e são construídos de diferentes formas em diferentes espaços e tempos. Assim sendo, a noção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos é resultado de uma construção histórica, a qual necessita ser compreendida para que se possa refletir acerca dos problemas sociais que afetam esse público na atualidade.

Nesse sentido, a partir da necessidade de ampliação e diversificação das bases teóricas adotadas para abordar as noções de infância e adolescência e os modos como os direitos das crianças e adolescentes foram estruturados desde a Europa até a América Latina, este estudo busca iniciar o "giro decolonial" acerca das infâncias e adolescências latino-americanas. Desse modo, pretende, também, vislumbrar a construção de um olhar que confronta a visão eurocêntrica, compondo novos arranjos interpretativos, um ajuste das lentes teóricas que propiciam outros "modos de ver", além daqueles hegemonizados pela "visão de mundo" eurocêntrica dos direitos humanos.

Para tanto, a presente pesquisa, que se caracteriza por ser um estudo bibliográfico, aponta, considerando os limites deste artigo, o que é colonialidade e o que são estudos decoloniais, bem como a construção da noção de infância e adolescência na Europa e como esta foi trazida à América Latina a partir da perspectiva decolonial. Ademais, analisa-se a construção dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente a partir da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e sua transferência para a América Latina, através da lente decolonial. Além disso, para fins de exemplificação desse processo, discute-se o caso do Brasil e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990.

Ao analisar os direitos de crianças e adolescentes, aponta-se para a influência da ONU e do UNICEF na América Latina, o que também faz refletir

acerca da colonialidade em suas mais diversas formas. Como pressupostos básicos deste estudo, tem-se que a construção europeia da noção de infância e adolescência foi trazida à América Latina através da colonialidade de poder, do saber, do ser, do corpo e do gênero, implicando uma formulação e padronização dos sujeitos aos moldes eurocêntricos, como ver-se-á a seguir.

Colonialidade e estudos decoloniais

Neste espaço, tratar-se-á do conceito de colonialidade, seus diferentes aspectos e o que são estudos decoloniais, a fim de embasar a análise acerca da infância e adolescência latino- -americana e seus direitos. Um dos principais autores quando se discute essa temática é Aníbal Quijano (2005, 2009), que utilizou o termo colonialidade, pela primeira vez, no final dos anos 1980. Desde então, outros autores latino-americanos, principalmente, vêm aprofundando os estudos decoloniais.

Ao tratar da colonialidade, deve-se apontar para a modernidade que se iniciou com a colonização da América por parte da Europa. "Desde o início da primeira modernidade, sob hegemonia ibérica, que a colonialidade lhe é constitutiva. A América teve um papel protagônico, subalternizado é certo [...]" (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Com a modernidade e o início da colonização na América, criou-se uma nova geopolítica mundial, em que a visão eurocêntrica se tornou a central, e o capitalismo deu seus primeiros passos a partir da Europa. Isso foi possível graças à subjugação dos povos indígenas que viviam na América e a instituição de relações desiguais de poder envolvendo a América Latina e a Europa, principalmente (QUIJANO, 2005). Assim:

> [...] a idéia (sic) de modernidade, noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à idéia (sic) de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a "naturalização" tanto das relações sociais como da "natureza humana" da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz ("ciência") em relação a todos os outros conhecimentos. (LANDER, 2005, p. 13).

Na perspectiva da modernidade, sempre se caminha em direção ao progresso e a civilização europeia era o padrão a ser seguido; é sua experiência que determina em que estágio de desenvolvimento encontram-se todas as outras culturas do globo. O europeu seria o normal, logo, todos os demais necessitariam, de acordo com a visão eurocêntrica, tornarem-se também normais. Nesse sentido, "A América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a 'outra face', dominada, explorada, encoberta." (DUSSEL, 2005, p. 28).

No momento em que os europeus chegaram ao "novo mundo", houve uma separação entre "nós", "europeus civilizados", e "eles", os "selvagens". Assim, instituiu-se o "outro", a alteridade que teria que ser "civilizada", partindo, obviamente, da experiência europeia (LANDER, 2005). Logo, "[....] a Europa constrói um discurso em que se encontra no Centro do mundo, não apenas centro geográfico (que os mapas não cansam de nos mostrar), mas também centro histórico, pois é a primeira vez em que se constitui uma verdadeira história universal." (BOTELHO, 2013, p. 198).

Assim, a colonialidade mostrava suas intenções: "A negação do direito do colonizado começa pela afirmação do direito do colonizador; é a negação de um direito coletivo por um direito individual." (CLAVERO, 1994, p. 21). Ou seja, para ter acesso aos direitos individuais estabelecidos pelo colonizador, o colonizado necessitava se adequar às normas do primeiro, caso contrário, ainda seria um "selvagem", logo, não digno de direitos, tanto privados como públicos.

Com o estabelecimento da modernidade e do capitalismo como modelo de poder mundial, era necessário criar um padrão/ordem de direitos universal. Essa tarefa ficou a cargo da Europa e, na medida em que foi estabelecida, negou o direito a todos aqueles que não se enquadravam no molde europeu. Os que não se encaixaram deveriam "[...] abandonar completamente seus costumes e desfazer inteiramente suas comunidades para integrar-se ao único mundo constitucionalmente concebido do direito." (CLAVERO, 1994, p. 25-26).

Para Porto-Gonçalves (2005), a base epistemológica do eurocentrismo encobre a visão e impossibilita a compreensão do mundo a partir dele mesmo e do conhecimento científico que lhe é próprio. Por isso, faz-se necessário pensar na colonialidade e em como ela se mantém na América Latina, mesmo séculos após o fim do colonialismo.

Quijano (2009), nesse sentido, considera que:

> A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidianae da escala societal. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Assim, há diversas formas da colonialidade na sociedade e esta busca normalizar/padronizar os sujeitos de acordo com a visão eurocêntrica. Para tanto, "[...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário". (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Esse processo de colonialidade, destaca-se, iniciou com a sobreposição das crenças, costumes, modos e língua dos colonizadores, mas se mantém, a partir do próprio colonizado, até hoje na sociedade, nas relações e ações. Um dos postos-chave nesse procedimento é a separação do corpo, da alma e da natureza, ou seja, na perspectiva da racionalidade da colonialidade, corpo e alma separam-se, bem como a natureza deve ser compreendida e dominada pela ciência e não ser parte integrante dos modos de vida das sociedades "outras". Assim, o normal e universal seria o europeu.

A colonialidade possui diferentes veias que se entrecruzam: colonialidade do poder, do ser, do saber, do corpo, de gênero, da natureza, entre outras. A colonialidade do poder, introduzida por Quijano (2005), insere-se no contexto da modernidade, em que o capitalismo passa a ser compreendido como o padrão mundial de poder. A colonização acaba por criar um "[...] novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder [...]" (QUIJANO, 2005, p. 108) e, junto dele, um novo padrão de sujeito. Cabe, ainda, apontar que:

> [...] a colonialidade do poder (Quijano, 1997; 1998) foi e continua sendo uma estratégia da "modernidade" desde o momento da expansão da cristandade para além do Mediterrâneo (América, Ásia), que contribuiu para a autodefinição da Europa, e foi parte indissociável do capitalismo, desde o século XVI. [...] a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza. (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Para Mignolo (2005), a colonialidade é construtiva da modernidade e não derivada desta, ou seja, houve uma construção do mundo moderno a partir da colonialidade de poder. Como já dito, ocorreu a invenção do "outro" por parte do europeu que, ao mesmo tempo em que inventava o outro, também se constituía: "[...] o horizonte colonial das Américas é fundamental, senão fundacional, do imaginário do mundo moderno. A emergência do 'hemisfério ocidental', como idéia (sic), foi um momento de transformação do imaginário surgido no - e com o - circuito comercial do Atlântico." (MIGNOLO, 2005, p. 38).

Walter Mignolo também sugere em seus estudos a colonialidade do ser, "[...] responsável por relacionar o colonialismo à não existência do 'outro', que passa a ser submetido a uma negação sistemática e a uma sobre determinação constante de sua essência e do seu ser." (STREVA, 2016, p. 34). Segundo Bezerra (2019), essa colonialidade é baseada na noção de raça, uma concepção desenvolvida a partir da colonização, em que a branquitude sempre é superior, questão que se mantém até hoje, inclusive no Brasil, com a falsa noção de democracia racial.

A colonialidade do corpo, como o nome já sugere, busca criar e manter um padrão de corpo – deve ser branco - que seja característico do europeu e controlá-lo. "Seja através do desvio existencial, da descredibilização dos modos de saber ou nas mais variadas formas de subordinação, é no corpo que se ressaltam as experiências da colonialidade." (RUFINO, 2016, p. 57). Essas ações da colonialidade, que se refletem no corpo, podem ser percebidas de diversas maneiras, como, por exemplo, na submissão dos indígenas ao trabalho e à disciplina a partir da colonização da América Latina e, mais atual, na discriminação quanto a cabelos crespos e volumosos.

A colonialidade do saber, por sua vez, instituiu-se a partir do discurso europeu acerca do "outro", que seria o "selvagem". Esse discurso foi transposto aos escritos do período colonial que apontavam para a civilização europeia como "salvadora" dos "selvagens", que não conheciam o Deus católico, a razão ou o trabalho. Logo, "Tal construção tem como pressuposição básica o caráter universal da experiência europeia." (LANDER, 2005, p.10). Foi a colonialidade do saber, aliás, que instituiu o conhecimento e a racionalidade de origem eurocêntrica como superior aos demais. Essa colonialidade encontra-se

naturalizada no pensamento científico moderno e a palavra escrita é central nesse movimento (BACKES; BACKES, 2019). Logo, refletir acerca da colonialidade através dos estudos decoloniais é um movimento necessário para reconhecer a pluralidade de pensamentos e saberes de matriz latino--americana.

Acerca da colonialidade de gênero, Mendoza (2017) aponta que o ser superior é sempre o homem branco. O colonizador tratou as mulheres latino-americanas como inferiores e delegou-lhes trabalhos e formas de vida marginalizadas, como forma de os homens manterem certo controle sobre a sociedade. Essa prática do colonizador passou para o colonizado e mantém-se até hoje, nos mais diferentes espaços, refletindo nas meninas e meninos e nas/nos adolescentes, através das posições e ações socialmente colocadas devido ao gênero.

Já a colonialidade da natureza, faz-se presente na medida em que a natureza é separada do cotidiano do colonizado e vista com um olhar discriminatório, como, por exemplo, o não reconhecimento dos saberes populares, que tratam, por exemplo, doenças a partir de elementos retirados da natureza. Ainda, ao aprofundar os estudos acerca da colonialidade da natureza, pode-se refletir sobre como se constituíram e se constituem as cidades brasileiras e como se dá a presença de elementos da natureza em seus espaços, além da atual situação ambiental (MENEZES; SÁNCHEZ; SALGADO, 2019).

Partindo dos pressupostos apresentados, a colonialidade mantém-se mesmo com o fim do colonialismo:

> O fato é que a América Latina é hoje, na ordem mundial, produto da diferença colonial originária e de sua rearticulação sobre a diferença imperial que se gesta a partir do século XVII na Europa do Norte e se restitui na emergência de um país neo-colonial (sic) como os Estados Unidos. (MIGNOLO, 2005, p. 46).

Para compreender a colonialidade e como ela afeta a América Latina na atualidade, os estudos decoloniais buscam problematizá-la a partir das mais diversas áreas e temáticas de maneira teórica e/ou investigativa (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019). A expressão “giro decolonial” sintetiza o que são os estudos decoloniais, conforme segue:

> Implica fundamentalmente, primeiro, em uma mudança de atitude no sujeito prático e de conhecimento, e logo, a transformação da ideia do projeto de colonização. [...] Os princípios do giro decolonial e da ideia de de-colonização se iniciam a partir do 'grito' de espanto do colonizado ante a transformação da guerra e da morte em elementos comuns de seu mundo da vida, que vem a transformarem-se, em parte, no mundo da morte, ou no mundo da vida, apesar da morte. (MALDONADO-TORRES, 2005, p. 33).

O "giro decolonial" aponta, pois, para as diferentes relações de poder que se instituem desde a colonização da América e a formulação de um novo padrão de poder mundial, que busca ser universal e normalizar os sujeitos, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo eurocentrismo. Grosfoguel (2008) propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de "uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo" (GROSFOGUEL, 2008, p. 139). Logo, os estudos decoloniais são necessários, principalmente, para refinar o olhar e problematizar os universalismos postos na sociedade, buscando espaços em que práticas não colonialistas estejam presentes. Assim sendo, a atenção volta-se, no item que segue, para a infância e a adolescência nesse contexto.

Infância e adolescência: da Europa à América Latina

Nesta seção, abordar-se-á a construção dos conceitos de infância e adolescência na Europa e como estes se refletem na América Latina, a partir da perspectiva decolonial. Para tanto, inicia-se apontando que infância e adolescência são noções que se constituíram e continuam em desenvolvimento de diferentes formas no espaço-tempo, dependendo das concepções culturais de cada sociedade.

Quando se estuda essa temática, um dos principais autores é o francês Ariès (1981). Segundo o historiador, a infância é uma construção que passou por três fases: a primeira foi a da "paparicação", que surgiu, a partir do século XVII, nas famílias ricas e após, nas pobres; a segunda começou a partir dos eclesiásticos e do Estado, que iniciaram uma campanha para o cuidado da infância; e, por fim, com mais força no século XVIII, os moralistas, que buscavam racionalizar e disciplinar as ações das crianças.

No fim do século XVIII, conforme Ariès (1981), a escola já ocupava um espaço central na vida das crianças, que lá permaneciam por, pelo menos, cinco anos. Logo, "[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso." (MOREIRA; VASCONCELOS, 2003, p. 171).

Müller (2007) coloca que a mudança na forma de se ver a criança partiu, desde o século XVI, do Estado, da Igreja e da família. Foi, contudo, somente a partir do século XIX, que se criou a noção de que a criança é responsabilidade da família, da Igreja e do Estado, além de médicos e acadêmicos.

Assim como a noção de infância, a de adolescência também é uma construção que se deu no Ocidente, a partir do século XIX, vindo a se consolidar no século XX (GROSSMAN, 2010). Nesse sentido, Bock (2007) aponta as noções de adolescência e infância como históricas e culturalmente construídas, ou seja, não naturais.

A visão ora apresentada, destaca-se, embora aponte para a construção da infância e da adolescência na Europa, a partir das famílias de elite, tornou-se norma e expandiu-se para a América Latina, a partir da força da colonialidade, na construção dos seres, saberes e corpos. Para Oliveira (2012):

> A infância, enquanto uma categoria geracional estrutural permanente, é transversalizada pelos mais variados parâmetros sociais historicamente constituídos: política, cultura, economia, ecologia, tecnologia, etc. Logo, sua definição depende do entendimento da configuração social datada e localizada. (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

A definição de infância que veio para a América Latina chegou através de navios. De acordo com Fausto (2016), a primeira frota do mundo que alcançou o continente americano era chefiada por Cristóvão Colombo, sob o comando dos reis católicos da Espanha. Em 12 de outubro de 1492, os espanhóis desembarcaram no "novo mundo" e, a partir de então, a vida das populações indígenas que viviam naquele território mudaria drasticamente. "Muitos europeus chegaram a afirmar que os índios não eram seres humanos! Não possuíam alma! Não tinham inteligência! E reforçavam seus argumentos citando a Bíblia!" (AQUINO et al., 2001, p. 14).

Percebe-se, pois, desde a chegada dos europeus, a presença da colonialidade, assim como a imposição do que é o "outro" e, ao mesmo tempo, na formulação de quem é o colonizador. Na realidade, "[...] a América foi inventada antes de ser descoberta." (SILVA, 1991, p. 32). Segundo essa mesma autora, nos relatos dos primeiros viajantes sobre estas terras, os quais introduzem a América na cultura europeia, havia mistos de realidade e fantasia.

Desde a colonização da América e início da modernidade, as crianças e adolescentes latino-americanos foram moldados a partir do padrão europeu. Esses sujeitos eram integrantes de povos indígenas, que foram subjugados, escravizados, assassinados pelos colonizadores ou, então, fugiram para o interior do continente, assim perdendo espaço, população e interferindo profundamente em sua cultura e modo de vida. Como um exemplo disso, conforme Schwarcz e Starling (2015), a população indígena brasileira, que era estimada em milhões no ano de 1500, foi reduzida, atualmente, aos 800 mil sujeitos.

A colonização nos diferentes espaços da América Latina, destaca-se, teve algumas características específicas, mas o abuso pelo qual todos os povos originários desses territórios passaram é marca registrada. A América Latina era o outro lado da moeda da modernidade e foi graças às suas riquezas que o desenvolvimento do capitalismo e da Europa foi tão bem-sucedido (LANDER, 2005).

Ao se tratar dos sujeitos que hoje são denominados crianças e adolescentes, aponta-se, consoante a delimitação do ECA de 1990, para os sujeitos entre 0 e 18 anos de idade, diferentemente da definição no século XVI, quando da colonização. Naquele período, as crianças começaram a ter uma atenção maior na Europa, associadas à imagem do menino Jesus, o que foi transportado até a América Latina, através do olhar dos jesuítas, principalmente (DEL PRIORE, 1991).

Para os colonizadores, as crianças eram mais fáceis de serem convertidas aos ensinamentos de Deus e aos costumes europeus, pois ainda estavam em fase de desenvolvimento e poderiam vir a influenciar o restante de seu grupo (AQUINO et al., 2001). Durante a catequização, quando se tratava da Igreja Católica, a colonialidade entrava em cena na medida em que os conhecimentos indígenas "selvagens" não eram validados, nem sua forma de falar, de se vestir e

de movimentar seus corpos. Assim, "[...] todo o aparato simbólico sofreu uma violenta ruptura que se manifestou num verdadeiro trauma cultural [...] o significado da Conquista para as populações ameríndias foi a violência em todos os planos e dimensões". (FERREIRA, 1992, p. 10).

Logo, iniciou-se a busca pela padronização desses seres, que deveriam ser "civilizados" pelos colonizadores, influenciando também no que cada criança e adolescente faria devido ao gênero. A civilização era uma das justificativas para dominação dos povos originários da América Latina: a salvação da alma dos indígenas trazendo para eles a verdade do Deus cristão (AQUINO et al., 2001). A infância, nesse contexto,

> [...] é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação. Mas além do momento visceral de renúncia, da cultura autóctone das crianças indígenas, uma vez que certas práticas e valores ainda não tinham se sedimentado. (DEL PRIORE, 1991, p. 15).

A catequização era vista pelos jesuítas e colonizadores brancos como uma possibilidade de "[...] regeneração dos índios, a sua humanização, e a possibilidade de salvar suas almas." (AQUINO et al., 2001, p. 23). Junto dessa catequização, destaca-se, foi desaparecendo o vocabulário indígena e o português e o espanhol, aos poucos, introduzidos no cotidiano dos indígenas latino-americanos.

A língua é central na cultura de qualquer povo. No caso dos indígenas, a imposição do idioma dos colonizadores resultou também na perda de muitos vocábulos que não tinham tradução nas línguas europeias, consequentemente, dificultando as práticas tradicionais, o entendimento entre os indígenas e a manutenção de suas próprias culturas. Assim, a colonialidade de poder faz-se presente e inicia-se uma formatação das crianças indígenas a partir do controle do ser, do saber e do corpo.

Antes da colonização, a maioria dos povos indígenas não tinha a cultura da família nuclear, como foi se instituindo na Europa, mas todos faziam parte da mesma comunidade e a poligamia era natural. Ainda, os indígenas não tinham separação entre crianças e adultos e nem divisão entre meninos e meninas, como já estava mais delimitado na visão eurocêntrica. Logo, iniciou-se uma mudança nos moldes familiares e nas atividades das crianças, dependendo

também do gênero, o que auxiliou no desmantelamento das sociedades tradicionais. Trata-se, pois, de traços da colonialidade, que buscam normalizar os sujeitos a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Outra forma que contribuiu nesse processo foi a inserção do capitalismo nas colônias latino-americanas e do trabalho intensivo e produtivo (FAUSTO, 2016). Acredita-se que:

> A introdução da economia de mercado numa sociedade fundamentada nas práticas sociais de redistribuição e reciprocidade, e com relações de produção com base na ajuda mútua, desestruturou as suas (indígenas) forma de relacionamento social e cultural, com efeitos dos mais graves. (FERREIRA, 1992, p. 71).

Nesse sentido, destaca-se outro ponto importante para compreender como a colonialidade se fez sentir sobre a população mais jovem da América Latina: a escravização e todos os elementos que a ela se somam. De acordo com Quijano (2005), a raça passa a ter papel central na modernidade e para a colonialidade; estabelecem-se dois opostos muito bem delimitados: o branco, o "civilizado", e o preto, o "selvagem". Assim, "a branquidade, como constructo ideológico extremamente bem-sucedido do projeto modernista de colonização, é, por definição (em termos literais: por ter o poder de definir o eu e o outro), um constructo de poder" (STEYN, 2004, p. 123-124).

É importante considerar que a escravização, principalmente de povos originários do continente africano, não ocorreu na mesma proporção em todas as partes do território latino- -americano. Contudo, essa prática foi emblemática do período colonial no continente, devido à necessidade de exploração das novas terras com a mão de obra mais barata possível: povos africanos eram vendidos a preços ínfimos e tinham sua liberdade e seu modo de vida totalmente destituídos, desde o momento em que ingressavam nos navios negreiros, até o momento de sua morte, na maioria das vezes. Fausto (2016) destaca, nesse sentido, que, ao longo do século XIX, "[...] teorias pretensamente científicas reforçaram o preconceito: o tamanho e a forma do crânio dos negros, o peso de seus cérebros, etc. 'demonstravam' que se estava diante de uma raça de baixa inteligência e emocionalmente instável, destinada biologicamente a sujeição." (FAUSTO, 2016, p. 48).

Nesse contexto, qual era o destino dos filhos de mulheres escravizadas? Eles já nasciam sendo propriedade dos seus senhores e começavam a trabalhar tão logo fosse possível: "[...] o filho de escrava deve cedo aprender as duras leis da escravidão: deve trabalhar para existir e para ser reconhecido como bom escravo, obediente e eficaz." (MATTOSO, 1991, p. 93). Aqui, fica evidenciada a colonialidade de poder e como essas crianças eram tidas como força de trabalho e tinham seus saberes, seres e corpos negados a elas mesmas, tendo que se portar de acordo com o que o seu proprietário lhe solicitasse.

Ao fazer uma comparação entre esse tratamento e o dado às crianças descendentes de europeus ricos, que recebiam diversos cuidados necessários para crescerem saudáveis e ocuparem postos de destaques nas colônias, a diferença é imensurável. No Brasil, assim como em diversos outros países da América Latina, "Para as populações menos abastadas, entre brancos e mestiços no Brasil Colonial, o tratamento às crianças não se diferenciava dos demais, em todas as classes sociais o sentimento de infância era notavelmente ausente." (LINHARES, 2016, p. 36).

Como já mencionado, o conceito de infância foi construído historicamente a partir do final da Idade Média e durante a Idade Moderna, na Europa, e esse olhar foi trazido aos países latino-americanos através da colonialidade. No que tange aos adolescentes, "Até o século XVIII a adolescência foi confundida com a infância." (ARIÈS, 1981, p. 41), na perspectiva eurocêntrica, o que também emana para os países latino-americanos.

Cabe considerar, nesse contexto, que, no século XVIII, na Europa, a escola firmou-se como um importante componente para a vida das crianças (ARIÈS, 1981). Uma vez que a América Latina já se encontrava sob o antro da colonialidade, as noções que se estabeleciam na perspectiva eurocêntrica eram trazidas para esse espaço e a questão da educação para a infância, e mais tarde da adolescência, passou a ser estabelecida nos países da América Latina.

As instituições escolares definiram-se aos poucos, com restrições de acordo com a cor da pele e a classe social, sendo que a Igreja Católica teve um papel importante nesse sentido. Criaram-se, assim, escolas aos moldes eurocêntricos, onde os saberes e culturas originárias dos povos indígenas da América Latina e dos povos afro-americanos não teve espaço - aliás, até hoje, em muitas escolas, não o tem.

As escolas seriam, pois, representações do "[...] predomínio da ciência sobre a fé, organização racional do espaço físico e social, porvir fulgurante e vitória da ordem e do progresso sobre as forças caóticas." (MONARCHA, 1999, p. 107). Além das escolas, os países latino-americanos, após suas independências, organizaram-se de diferentes maneiras quanto às leis que regiam a infância e a adolescência, mas sempre tendo como pano de fundo a colonialidade de poder, do saber, do ser e do corpo, enraizados na cultura.

Com a necessidade de desenvolvimento capitalista da América Latina, a infância e a adolescência passaram a receber mais atenção do Estado. Como exemplo, Londoño (1991) cita o caso do Brasil do século XIX:

> A preocupação com a preservação da ordem social aparentemente ameaçada e o interesse em assegurar a modernização capitalista brasileira determinam os critérios de eleição do esquema de proteção da criança, marcado pelo reestabelecimento da autoridade e a confiança nas novas instituições de atendimento à criança, que eram importadas dos Estados Unidos e da Europa. (LONDOÑO, 1991, p. 143).

Aqui, vê-se a perspectiva da colonialidade como plano de fundo, na medida em que aponta para as instituições de atendimento vindas da Europa e Estados Unidos. Para Steffan (2000), a América Latina manteve uma relação de exploração/dominação para com a Europa e os Estados Unidos, o que sustentou a perspectiva eurocêntrica dos próprios latino-americanos, que não conseguiam enxergar seu território por outra lente que não a europeia. Nesse sentido, destaca-se também Said (2001, p. 179), para quem "as imagens da autoridade imperial ocidental permanecem persistentes, atraentes e instigantes".

A perspectiva decolonial busca, pois, um olhar para a América Latina a partir dela mesma, como diria Quijano (2005, p. 126): "É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos." Por isso, busca-se abordar aqui a construção da noção de infância e adolescência na Europa e na América Latina, compreendendo que essa noção foi trazida a partir da colonialidade de poder, do ser, do saber e do corpo sobre as crianças indígenas, afro-americanas e de origem europeia.

Essa perspectiva busca abrir novos olhares e refletir criticamente acerca de como a própria invenção da América Latina deu-se pelos colonizadores e mantém-se através da colonialidade. Assim sendo, faz-se necessário criar, preservar e incentivar espaços onde as perspectivas dos povos indígenas e dos afrodescendentes sejam ouvidas e consideradas, com seus múltiplos saberes e

práticas, possibilitando que a história da América Latina seja contada a partir dos latino-americanos.

Nesse contexto, salienta-se que a América Latina é formada por diversos países, com diferentes culturas, momentos de colonização, de independência, enfim, não são todos iguais. Logo, não existe uma única infância ou adolescência, mas infâncias e adolescências latino-americanas. Ainda, dentro de cada país, essas fases se diversificam.

O professor Vital Didonet aponta, nesse sentido, para as várias infâncias da América Latina:

> As crianças latino-americanas e caribenhas – e as brasileiras, no nosso caso – precisam ser olhadas por uma antropologia latino-americana e caribenha, que nos liberte progressivamente do predomínio dos paradigmas europeus e norte-americanos. Precisamos dialogar com a filosofia, a antropologia, a sociologia, a psicologia e a pedagogia latino-americana e caribenha, que nos falam das crianças reais que concebem suas possibilidades de expressão e realização com nossa diversa cultura. (DIDONET, 2005, p. 2).

Gabriel García Márquez (1982), por sua vez, considera que "A interpretação de nossa realidade com esquemas alheios só contribui para fazer-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários." Assim sendo, o primeiro passo para deixar os esquemas alheios é conhecê-los e saber como interferem nas sociedades latino-americanas. Partindo dessa premissa, a seguir, adentrar-se-á na discussão acerca dos direitos das crianças e adolescentes latino-americanos a partir da perspectiva decolonial.

Direitos das crianças e adolescentes: uma perspectiva decolonial

Após apontar o que é a colonialidade, suas diversas formas e o que são estudos decoloniais, busca-se tratar a construção dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente a partir da ONU e do UNICEF, e como isso se transferiu para a América Latina, a partir da perspectiva decolonial.

A noção de direito e de direitos humanos foi se modificando ao longo dos séculos; trata--se de uma construção social e como tal depende do espaço-tempo em que se situa. Na América Latina, há uma grande influência da visão

eurocêntrica dos direitos e, como já discutido, a colonialidade encontra-se presente.

A construção dos direitos humanos a partir da visão eurocêntrica tem uma longa caminhada, mas foi a partir da criação da ONU, inserida no contexto de fim da Segunda Guerra Mundial e início da polarização entre Estados Unidos e União Soviética, que eles ganharam um novo impulso e firmaram-se no Ocidente. Com a queda de Hitler, em 1945, os países vencedores da Guerra, em especial Estados Unidos, Reino Unido e União Soviética, reuniram-se para criar uma organização mundial que impedisse que as atrocidades cometidas em nome da hegemonia de uma raça ou povo ocorressem novamente. Assim, em 24 de outubro de 1945, fundou-se a Organização.

Três anos após, a ONU promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que traz, em 30 artigos, os direitos básicos a todos os seres humanos, independentemente de raça, classe, gênero, religião ou qualquer outra delimitação (ONU, 1948). Segundo Comparato (2017), a Declaração foi a maior expressão histórica, no âmbito universal, dos valores de igualdade, liberdade e fraternidade.

Faz-se necessário, contudo, fazer uma análise mais crítica do que a ONU e a Declaração Universal apontam: o particularismo do discurso dos direitos humanos que busca ser universal. De acordo com Ribeiro (2009), os direitos humanos referem-se a um discurso global das elites, que buscam a cooperação internacional e a governança global. Os universais, nesse contexto, são as entidades e organizações que representam setores hegemônicos, isto é, se vinculam a corporações e grupos detentores do poder econômico. Já os particulares, são categorizados em locais, translocais e cosmopolitas - eles seriam aquilo que é verdade para um grupo/sociedade e que, em algumas vezes, podem ser revestidos de universais, como é o caso dos direitos humanos (RIBEIRO, 2009).

O discurso dos direitos humanos seria um particularismo que visa ser universal a partir da sobreposição de um pensamento em relação aos demais, o que leva a inúmeras críticas em torno do que é sustentado pela ONU, uma instituição de governança global formulada com base na visão eurocêntrica do mundo (RIBEIRO, 2009). Para esse mesmo autor, “Existem, pois, agências e agentes globais em cujas visões prevalece uma compreensão da globalização

como um processo homogeneizante conflituoso, e outros que a enxergam como uma oportunidade para gerar cooperação entre entidades heterogêneas." (RIBEIRO, 2009, p. 1).

Sem utilizar a nomenclatura de instituições de governança global, Ouriques (2000) também problematiza essa questão:

> [...] indicamos a terceira dimensão da ideologia eurocêntrica que a cada dia ganha mais evidência. Propaga-se, desde os escritórios das empresas multinacionais e de seus órgãos interventores de alcance global – refiro-me, obviamente, ao FMI, BM, OMC, etc. -, a 'morte da nação'." (OURIQUES, 2000, p. 106).

Conforme Ribeiro (2009), o discurso dos direitos humanos está inserido no que ele chama de "discursos fraternos globais" e seriam assegurados pela ONU. Outra designação que Segato (2006) utiliza é a do imperialismo moral dos direitos humanos, ou seja, a superioridade moral do homem branco eurocêntrico e o constante reforço de estereótipo negativo de todos aqueles que não são padronizados pela colonialidade.

O eurocentrismo afirmou, pois, um novo padrão de poder mundial: o poder da colonialidade, definido através da divisão social e espacial do trabalho, com base no capitalismo, que se mantém até hoje. Para fins de exemplificação, cita-se a divisão do trabalho no Brasil, em que os negros ainda são excluídos sistematicamente da sociedade e têm seu trabalho desqualificado. Mas como isso está relacionado com os direitos humanos? A relação estabelece-se na medida em que o discurso dos direitos humanos é ligado ao eurocentrismo, ou seja, busca tornar um particularismo (visão europeia) universalismo.

A Declaração Universal propõe ser seguida em todo o Globo, o que evidencia as tensões em torno dos valores universais impostos e dos particularismos culturais, percebidas em diferentes espaços e níveis de discussão, como, por exemplo, na pluralidade das jurisdições estatais frente ao discurso dos direitos humanos (SEGATO, 2006). Na realidade, o direito, consoante Segato (2006), está em constante tensão com alguns costumes da sociedade, não somente das "tradicionais" e dos "povos originários", mas dentro do próprio Ocidente.

Segato (2006) ainda aponta que sempre houve continuidade entre lei e costumes do grupo dominante, por isso, sempre houve tensões e lutas dentro do campo das leis. Assim,

> O domínio da palavra escrita torna-se central nesse processo: a construção das leis, dos planejamentos, dos manuais, como os de urbanidade, e os tratados, como os de higiene, e o acesso a eles passa por esse domínio de compreensão da palavra escrita. O Estado, através do Direito, forja uma cidadania – subjetividade que lhe garante a governamentalidade. (BACKES; BACKES, 2019, p. 972).

Aqui, é perceptível a colonialidade do poder e do saber, uma vez que a escrita controla os saberes e os europeus possuem o acesso a ela. Assim sendo, os saberes são ministrados de acordo com a visão eurocêntrica, apontando para a superioridade dos brancos e inferioridade dos que não lhe são iguais.

A discussão entre universalismo cultural e relativismo cultural insere-se nesse contexto e já vem ocorrendo de longa data. O universalismo cultural coloca um padrão universal de direitos humanos a todos os povos e culturas, independentemente de suas características e, desde o século XX, vem se promovendo a partir de declarações de direitos humanos. Contudo, recebe duras críticas pelo fato de esses direitos expressarem a cosmovisão ocidental, não sustentada por todos os povos (BIELEFELDT, 2000). Para os relativistas culturais, por sua vez,

> [...] a noção de direito está estritamente relacionada ao sistema político, econômico, cultural, social e moral vigente em determinada sociedade. Sob esse prisma, cada cultura possui seu próprio discurso acerca dos direitos fundamentais, que está relacionado às específicas circunstâncias culturais e históricas de cada sociedade. Nesse sentido, acreditam os relativistas, o pluralismo cultural impede a formação de uma moral universal, tornando-se necessário que se respeitem as diferenças culturais apresentadas por cada sociedade, bem como seu peculiar sistema moral. (PIOVESAN, 2011, p. 207).

Olhar para a tensão que se estabelece entre relativismo e universalismo possibilita atentar para a colonialidade e como ela está imbricada no discurso dos direitos humanos a partir da perspectiva da ONU. Além dessa instituição de governança global, outra central, no que tange à infância e à adolescência, é o UNICEF, criado em 1946.

Após a sua criação, diferentes declarações e pactos foram tomados para apontar os direitos e deveres das crianças, tais como: Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1959; Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, em 1966 - especialmente nos artigos 23 e 24 -; Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1966 – com ênfase no artigo 10 -; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça Juvenil, em1985; Convenção sobre os Direitos das Crianças, em 1989; Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em1990; Agenda Um mundo para as crianças, em 2002; Agenda 2030, em 2015 (UNICEF, 2020).

Essas declarações e pactos foram assinados por diversos países e, por isso, havia uma pressão externa do UNICEF e da ONU para que eles fossem postos em prática. Mais uma vez, a colonialidade mostrou sua face. Atualmente, o Fundo está presente em mais de 190 países, segundo o *site* do UNICEF, e possui escritórios regionais no extremo Oriente e Pacífico, África Oriental e Austral, Europa e Ásia Central, América Latina e Caribe, Oriente Médio e Norte da África, sul da Ásia e África Ocidental e Central.

Aqui, pode-se abordar, mais uma vez, a discussão entre universalismo e particularismo do discurso dos direitos humanos e entre a perspectiva do relativismo e do universalismo cultural. A colonialidade faz-se sentir na medida do particularismo eurocêntrico, que visa alcançar o Globo e transformar os "outros" em "nós, europeus". Os defensores do relativismo cultural, cabe destacar, já praticam, em certa medida, atos decoloniais a partir de sua confrontação ao discurso universalista dos direitos humanos.

Percebe-se que a ONU e o UNICEF têm um papel central na definição dos direitos das crianças e adolescentes e na sua constante construção. Existe um patrimônio dos direitos das crianças e adolescentes destas duas instituições que se impõem e pressionam o dos direitos nacionais, regionais, locais e das comunidades.

É, pois, a partir da permanência da colonialidade que esses direitos são trazidos para a América Latina, sendo que cada um dos países lidou com esses direitos a partir de legislações e acordos diversos. A seguir, a fim de exemplificar de que forma a colonialidade se faz presente, explicitar-se-á como o Brasil

colocou em prática - pelo menos na lei - as determinações da ONU e do UNICEF.

A título de contextualização, o Brasil viveu, de 1964 a 1985, sob regime ditatorial, comandado por militares e com apoio de parte da população. Nesse período, muitos direitos foram perdidos, houve fechamento do Congresso, censura severa e número expressivo de mortos e desaparecidos (SCHWARCZ, STARLING, 2015). Após quase 21 anos de ditadura civil-militar, Tancredo Neves foi votado indiretamente como presidente e José Sarney como seu vice. Neves veio a falecer e Sarney assumiu o cargo, sendo uma das principais ações de seu governo rumo à redemocratização foi a Constituição de 1988, que, cabe salientar, teve grande influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Aqui, novamente, percebe-se a colonialidade de poder e de saber e relembra-se que a ONU é uma instituição de governança global (RIBEIRO, 2009) e o discurso dos direitos humanos é um particularismo que visa ser universal.

A chamada "Constituição Cidadã" traz a temática da infância e adolescência a partir, principalmente, do artigo 227, que aponta o dever do Estado, da sociedade e da família na garantia dos direitos às crianças e adolescentes (BRASIL, 1988). Assim, a Constituição de 1988 trouxe uma grande mudança ao tratar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que devem receber proteção integral (AMIN, 2017). Esse artigo dará espaço para a discussão e formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em julho de 1990.

Em 2020, o Documento, que firmou direitos e deveres básicos da infância e adolescência brasileira, como direito à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, à convivência familiar, a não trabalhar, entre outros, completa 30 anos. (BRASIL, 1990). Sua construção, salienta-se, teve como base as declarações da ONU e do UNICEF, principalmente da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

O ECA é reconhecido por muitos juristas por sua completude, mas ele não alcançou, após três décadas, a eficiência, eficácia e efetividade necessárias. Além disso, muitos desconhecem o Estatuto ou não estão de acordo com algumas normas que este prevê, gerando tensões (SOUZA, 2016). Segundo a

Fundação Abrinq (2019), em 2019, no Brasil, 47,8% das crianças de 0 a 14 anos viviam na pobreza, 70% daquelas com idade entre zero e três anos não tinham vaga em creches, 2,5 milhões de crianças e adolescentes até 17 anos trabalhavam e 16,4% das adolescentes foram mães antes dos 19 anos.

A formulação do Estatuto deu-se a partir de declarações e convenções da ONU e do UNICEF e não propriamente pensando no País e na sua grande desigualdade social, não conseguindo, dessa forma, atingir as metas desejadas. Volta-se, assim, a tratar, mais uma vez, da colonialidade e da normalização dos sujeitos a partir da visão eurocêntrica, pois o ECA foi formulado com base em um olhar que não era o do próprio Brasil, mas da colonialidade.

Aqui, adentra-se, novamente, na discussão do universalismo cultural e do particularismo cultural e do universalismo e particularismo do discurso dos direitos humanos. A escrita e as leis são uma forma de garantir a continuidade do padrão de poder mundial capitalista e de suas instituições (BACKES; BACKES, 2019; LANDER, 2005; QUIJANO, 2009), sendo aqui emblemática a colonialidade do saber, que considera o saber eurocêntrico como superior aos demais.

Durante a formulação do ECA, de um lado, tem-se o Estado exercendo a colonialidade do poder através da lei, e, de outro, os movimentos sociais e reivindicações por políticas públicas, que buscam não permitir que a visão eurocêntrica se torne majoritária, ou seja, fazem um movimento decolonial. Nessas tensões, evidencia-se o que Segato (2006) aponta acerca do conflito entre as leis impostas e os costumes de algumas comunidades.

Ainda, no período de criação da nova Lei, as crianças e adolescentes brasileiros não participaram da discussão ativamente, o que é um problema, na medida em que suas vozes e suas dificuldades não tiveram espaço, mesmo sendo estes sujeitos os principais afetados pelo ECA. Aqui, percebe-se a colonialidade do poder, do saber e do ser, já abordadas anteriormente.

Assim, houve uma normalização, por parte da Lei, acerca do que deveria ser infância e adolescência (MOREIRA; COSTA, 2016). Essa normalização tem sua origem em uma visão eurocêntrica e tem como plano de fundo a colonialidade do poder, do ser, do saber e do corpo. O ECA não deu espaço aos sujeitos “outros”, ou seja, crianças e adolescentes que não se enquadram no

padrão que se estabeleceu ao longo dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX na Europa e trazido à América Latina através da colonialidade.

Com o exemplo do ECA no Brasil, evidenciou-se como a colonialidade insere-se no processo de construção dos direitos da infância e adolescência nos países da América Latina. Em uma perspectiva decolonial, é necessário que crianças e jovens sejam ouvidos e estudadas possibilidades de colocar em prática seus ideais.

Considerações finais

A proposta inicial deste estudo foi abordar o que é a colonialidade, suas formas e os estudos decoloniais, para, então, adentrar na construção da noção de infância e adolescência, tanto na Europa como na América Latina, e, depois, nos direitos das crianças e adolescentes latino-americanos. Essa caminhada visou aproximar a perspectiva decolonial dos estudos acerca da infância e adolescência, criando uma base teórica para estudos que tratem dessa temática.

Cabe destacar que a colonialidade difere da colonização e mantém-se, nas estruturas sociais, até a atualidade, através de instituições, leis, culturas, sociabilidades, na educação escolar e na própria historiografia latino-americana, que, aos poucos, liberta-se das amarras colonialistas e atenta para, por exemplo, a história dos povos indígenas antes da chegada dos colonizadores a essas terras. Os estudos decoloniais, por sua vez, são aqueles que buscam problematizar a colonialidade, sendo, para tanto, imprescindível compreender como ela se manifesta, o que se buscou discutir ao longo da pesquisa. Afirma-se, nesse sentido, ao estudar a América Latina, a relevância da análise a partir da perspectiva decolonial, mas ratifica-se que esta é apenas uma das tantas possíveis bases para estudos na área. (MIGNOLO, 2017).

Ao abordar a construção da noção de infância e adolescência que se institui na América Latina, vê-se a presença da colonialidade, na medida em que a Europa cita o padrão que deve ser seguido. Como visto, com o início da colonização, as crianças e adolescentes de povos indígenas e afro-brasileiras foram submetidas a uma normalização de seus corpos, seus saberes e seus seres, de acordo com o padrão europeu, sendo que os sujeitos afro-brasileiros, ainda

mais que os povos indígenas, sofreram com a escravização e a questão da cor de sua pele.

A colonialidade de poder mantém-se na América Latina no que tange às crianças e aos adolescentes, sendo as escolas, a partir dos séculos XIX e XX, principalmente, a forma de educá-los para o modo de vida eurocentrista. Nas escolas, por exemplo, não eram discutidos os saberes multiculturais dos povos indígenas e afro-brasileiros, muito menos suas histórias e suas identidades e subjetividades.

Depois dessa análise, partiu-se para a questão dos direitos das crianças e adolescentes latino-americanas. Sabe-se que o discurso dos direitos humanos é uma construção social e política e que varia no espaço-tempo. Na América Latina, a discursividade trazida foi a partir da perspectiva eurocêntrica, principalmente com a ONU e o UNICEF. Essas duas instituições são vistas como de governança global (RIBEIRO, 2009), pois buscam universalizar o discurso dos direitos humanos, que, destaca-se, é um particularismo.

Ao universalizar, a multiculturalidade de saberes, subjetividades e corpos é padronizada e torna-se difícil fugir desse panorama, na medida em que há uma imposição e subjugação das diferentes culturas. Atualmente, isso ocorre de forma mais sutil, como, por exemplo, através da indústria cinematográfica, em que o modelo de adolescente "descolado" é o norte-americano. Já no passado colonial, a catequização foi um dos pilares dessa normalização e, aos que não cooperassem, a fuga e/ou a morte eram o destino.

Com base nessa discussão, considera-se que existe um patrimônio dos direitos da infância e adolescência criado a partir das instituições da ONU e do UNICEF e um patrimônio dos direitos da infância e adolescência desenvolvido a partir de regiões, localidades e comunidades latino-americanas. O patrimônio da ONU e do UNICEF seriam os seus processos de criação, declarações, convenções, ações, desenvolvimento, enfim, suas trajetórias, as quais são baseadas, principalmente, na colonialidade de poder. Já o patrimônio de regiões e comunidades seria um patrimônio desenvolvido ao longo da sua história, baseado em culturas e identidades diferenciadas da perspectiva eurocêntrica. Essa forma de considerar os direitos gera tensões, que se estabelecem nas mais diferentes sociedades.

Como exemplo de como a colonialidade influencia na construção dos direitos das crianças e adolescentes latino-americanos, apresentou-se o exemplo do Brasil, com a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). A análise evidenciou a criação do ECA a partir de uma visão da ONU e do UNICEF, ou seja, influenciada por seu patrimônio dos direitos das crianças e adolescentes, o que levou a uma não consideração da realidade brasileira e da subjetividade desses sujeitos, que foi silenciada.

A discussão aqui apresentada, inserida em um território fronteiriço, no qual a dualidade tem forte presença, ainda necessita ser aprofundada com diálogos interdisciplinares. Neste estudo, salienta-se, não se buscou menosprezar a criação da noção da infância e adolescência como fases da vida que necessitam de atenção especial e de garantia de direitos, nem a importância da escola, nem de subestimar a ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou o UNICEF e suas declarações e convenções ou o ECA. Pelo contrário, busca-se aprofundar o conhecimento acerca dessas temáticas e trazer um olhar diferenciado do naturalizado em nossa sociedade, ou seja, perceber como se institui a colonialidade e como ela se manifesta na América Latina em relação às crianças e aos adolescentes.

Como já mencionado, em estudos futuros, buscar-se-á aprofundar como cada um dos outros países latino-americanos recebe influência da colonialidade no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes. Ainda, aponta-se para a importância de buscar alternativas decoloniais nos espaços frequentados por crianças e adolescentes, seja em escolas, instituições de acolhimento, associações juvenis, entre outros.

Por fim, destaca-se que um dos pilares da decolonialidade é praticar a chamada desobediência cultural, ou seja, pensar para além dos padrões estabelecidos pela colonialidade e escrever para além do que a colonialidade do saber busca impor. Foi, pois, isso que o presente estudo buscou, modestamente, realizar. As crianças e adolescentes latino-americanos precisam ter suas vozes ouvidas e precisam desenvolver suas identidades a partir de sua própria história, a qual a colonialidade busca apagar há séculos, mas que se mantém viva através de pequenas “desobediências”, que possibilitam, neste vasto território, ter as suas infâncias e adolescências vivas e atuantes.

Referências

AMIN, Andréa Rodrigues. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Lobo Andrade. **Curso de direito da criança e do adolescente:** aspectos teóricos e práticos. São Paulo: Saraiva, 2017, p. 49-59.

AQUINO, Rubim Santos Leão et al. **Sociedade Brasileira:** uma história. Através dos movimentos sociais. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

BACKES, B.; BACKES, J. L. A luta decolonial de professores militantes da causa negra em contextos de colonialidade germânica. **Quaestio**, v. 21, n. 3, p. 965-989, set./dez. 2019. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3733/3513, acesso em: 20/04/2020.

BEZERRA, Selma Silva. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. **Rev. bras. linguist. apl.**, v. 19, n. 4, p. 901-926, dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbla/v19n4/1984-6398-rbla-19-04-901.pdf, acesso em: 02/06/2020.

BIELEFELDT, Heiner. **Filosofia dos Direitos Humanos**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 11, n. 1, p. 63-77, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07.pdf, acesso em: 05/05/2020.

BOTELHO, Maurilio Lima. Colonialidade e forma da subjetividade moderna: a violência da identificação cultural na América Latina. **Espaço e Cultura**, n. 34, p.195-230, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/12274/9533, acesso em: 10/08/2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em: 08/04/2020.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069Compilado.htm, acesso em: 08/04/2020.

CLAVERO, Bartolomé. **Derecho indígena y cultura constitucional en América.** México: Editorial Siglo XXI, 1994.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos.** 11. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2017.

DEL PRIORE, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo, Contexto, 1991, p. 10-27.

DIDONET, Vital**. Construção sócio-histórica da infância na América Latina e Caribe:** as várias infâncias. Texto base de conferência proferida na Universidade Católica do Peru, Lima, 2005. Disponível em: http://primeirainfancia.org.br/construcao-socio-historica-da-infancia-na-america-latina-e-caribe-as-varias-infancias/, acesso em: 12/08/2020.

DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colecciûn Sur Sur, 2005, p. 24-32.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed., atual. e ampl. São Paulo, SP: Edusp, 2016.

FERREIRA, Jorge Luiz. **Conquista e colonização da América Espanhola.** São Paulo, SP: Ática, 1992.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2019**. São Paulo: Editora Gráfica PifferPrint, 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 80, p. 115-147, mar. 2008. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/697, acesso em: 11/08/2020.

GROSSMAN Eloisa. A construção do conceito de adolescência no Ocidente. **Revista Adolescência e Saúde**, v. 7, n. 3, p. 47-51, jul. 2010. Disponível em: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=235, acesso em: 30/04/2020.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colecciûn Sur Sur, 2005, p. 7-24.

LINHARES, Juliana Magalhães. **História Social da Infância.** Sobral: Inta, 2016. 66 p.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo, Contexto, 1991, p. 129-145.

MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **La soledad de America Latina.** Discurso proferido ao receber o Prêmio Nobel de Literatura, 1982. Disponível em: https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1982/marquez/25603-gabriel-garcia-marquez-nobel-lecture-1982/, acesso em: 20/07/2020.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava. In: DEL PRIORE, Mary (Org**.). História da criança no Brasil.** São Paulo, Contexto, 1991, p. 76-97.

MENDOZA, B. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. In: BRANDÃO, Izabel et al. (Org.). **Traduções da cultura:** perspectivas críticas feministas (1970-2010). Maceió: Edufal; Florianópolis: Editora da UFSC, 2017, p. 753-776.

MENEZES, Anne Kassiadou; SÁNCHEZ, Celso; SALGADO, Stephanie Di Chiara. A colonialidade como projeto estruturante da crise ecológica e a educação ambiental desde el sur como possível caminho para a decolonialidade. **Revista Pedagógica**, v. 21, p. 597-622, 2019. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5025/2919, acesso em: 10/05/2020.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colecciûn Sur Sur, 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo**,** SP, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf, acesso em: 10/07/2020.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org). **História Social da Infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; COSTA, Domingos Barbosa. ECA: entre o desenvolvimento teórico e o subdesenvolvimento prático. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016, p. 46-59.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal. Infância, infâncias: o ser criança em espaço socialmente distintos. **Revista Serviço Social e Sociedade**, v. 76, p. 165-174, 2003.

MÜLLER, Verônica Regina. **Histórias de crianças e infâncias:** registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. Infância num conflito intergeracional. **Revista Habitus**, vol. 10, n. 2, p. 35-47, 2012. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/habitus/article/download/11383/8333, acesso em: 12/04/2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.,** v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf, acesso em: 13/07/2020.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf, acesso em: 01/04/2020.

OURIQUES, Nildo Domingos. O significado da conquista: 5 séculos de domínio e exploração na América Latina. In: OURIQUES, Nildo Domingues; RAMPINELLI, Waldir José (Orgs.). **Os 500 anos:** a conquista interminável. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª edição, 2000, p. 83-109.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 12ª Edição, revisada e atualizada. São Paulo: Saraiva, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colecciûn Sur Sur, 2005, p. 3-5.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colecciûn Sur Sur, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina SA, 2009, p. 73-118.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** São Paulo: MASP Afterall, 2019. Disponível em: https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf, acesso em: 05/07/2020.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Diversidade Cultural enquanto Discurso Global. **Avá Revista de Antropologia**, n. 15, p. 2-30, dez. 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169016753001, acesso em: 15/06/2020.

RUFINO, Luiz. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de exu e suas encruzilhadas. **Revista Antropolítica**, n. 40, p.54-80, jan. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/download/41797/23790, acesso em: 25/06/2020.

SAID, Edward W. **Orientalismo:** O oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Tomás R. Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 207-236, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n1/a08v12n1, acesso em: 12/06/2020.

SILVA, Janice Theodoro da. Colombo: entre a experiência e a imaginação. **Revista Brasileira de História**, v. 11, n. 21, p. 27-44, fev. 1991.

SOUZA, M. A. 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: História, Política e Sociedade. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016, p. 14-31.

STEYN, Melissa. Novos matizes da "branquidade": a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron. **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 115-137.

STEFFAN, Heinz Dietrich. Sociedade Global – identidade colonial. In: In: OURIQUES, Nildo Domingues; RAMPINELLI, Waldir José (Orgs.). **Os 500 anos:** a conquista interminável. Petrópolis: RJ: Vozes, 4ª edição, 2000, p. 69-82.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e Corporalidade: O racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Revista Antropolítica**, n 40, p. 20-53, 2016. Disponível em: http://www.revistas.uff.br/index.php/antropolitica/article/view/432/268, acesso em: 27/05/2020.

UNICEF. **Os direitos das crianças e dos adolescentes:** Legislação, normativas, documentos e declarações. Nova York: UNICEF, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes, acesso em: 14/05/2020.

Recebido em Agosto de 2020
Aprovado em Novembro de 2020

DOI: *https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11899*