

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDUARDO FELIPE HENNERICH PACHECO

**CARTOGRAFIAS DAS VIOLÊNCIAS SOBRE AS INFÂNCIAS EM SITUAÇÃO DE
POBREZA**

CURITIBA

2022

EDUARDO FELIPE HENNERICH PACHECO

**CARTOGRAFIAS DAS VIOLÊNCIAS SOBRE AS INFÂNCIAS EM SITUAÇÃO DE
POBREZA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Eyng

CURITIBA

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

P116c 2022	Pacheco, Eduardo Felipe Hennerich Cartografias das violências sobre as infâncias em situação de pobreza / Eduardo Felipe Hennerich Pacheco ; orientadora: Ana Maria Eyng.– 2022. 279 f. : il. ; 30 cm Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022 Bibliografia: f. 235-267 1. Pobreza. 2. Garantia (Direito). 3. Cartografia. 4. Descolonização – educação. 5. Crianças e violência. I. Eyng, Ana Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDD 20. ed. – 362.5
---------------	---

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 183
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco

Aos dezesseis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, às treze horas, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng, Prof.^a Dr.^a Claudia Madruga Cunha, Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho, Prof. Dr. Juliano Peroza, Prof. Dr. Fabiano Incerti e Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak para examinar a Tese do doutorando **Eduardo Felipe Hennerich Pacheco**, ano de ingresso 2018, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. O doutorando apresentou a tese intitulada “CARTOGRAFIAS DAS VIOLÊNCIAS SOBRE AS INFÂNCIAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA” que, após a defesa foi **aprovada** pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A banca considera que o estudo realizado merece vir a ser divulgado na forma de artigos que apoiem, outros acadêmicos e investigadores, em reflexões sobre a temática que aqui constituiu o foco de estudo que suporta esta tese, assim como pensar possibilidades de em forma de livro socializar o “mapa” Cartográfico até aqui construído.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Eyng



Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Claudia Madruga Cunha

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof. Dr. Juliano Peroza

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Fabiano Incerti

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak

Participação por videoconferência



Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Às infâncias em situação de pobreza,
vulneráveis em seus direitos e resistentes
em suas existências.

À minha mãe Maria Aparecida Hennerich
(*in memoriam*). Conseguimos!

AGRADECIMENTOS

A publicação desta tese representa a finalização de um ciclo de estudos acadêmicos, que levou dez anos para findar. Ou seja, ela vem sendo gestada desde fevereiro de 2012 quando ingressei no curso de licenciatura em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E por isso e muito mais, eu preciso agradecer.

Um dos verbos mais expressivos da língua portuguesa é o agradecer. E isso porque, ao proferir tal palavra, ela imediatamente materializa-se em algo muito maior que um som. Materializa-se em um sentimento que invade todo o nosso ser de maneira tão potente, que, inquieto, ele não sossega enquanto não verbalizado, escrito e anunciado. E arriscando olvidar algumas pessoas, ousarei proferir alguns agradecimentos.

À minha mãe Maria Aparecida Hennerich, por ser um exemplo de mulher forte e independente, que, mesmo com pouquíssimo estudo, e de ter partido muito cedo, me ensinou a importância de sermos, sem medo ou receio, quem nós somos. Que mulher! Que Mãe! Obrigado!

À minha irmã Caroline Amanda Paludo, mulher incrível, vencedora e resiliente. Obrigado, minha irmã, por tudo que fez e continua fazendo por mim. Te amo!

Ao meu sobrinho João Pedro. Obrigado, por me ensinar que a compreensão da existência humana só é possível quando o outro é mais importante que o Eu. Te amo!

Meu agradecimento especial à minha orientadora Ana Maria Eyng, que sempre me motivou e acreditou em meu potencial como pesquisador, estudante e ser humano. Recordo com muito carinho que, desde nosso primeiro contato, sempre dispensou palavras de encorajamento e confiança em meu potencial. Tal gesto, que às vezes pode passar despercebido, demonstra o amor, cuidado e carinho pela sua trajetória enquanto professora e orientadora, e que faz toda a diferença para a construção de uma educação relevante e humana. Obrigado, por acreditar em mim em situações em que nem eu acreditava.

Agradeço a todas as professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCPR, que, ao longo do processo de doutorado, possibilitaram a construção de saberes e conhecimentos indispensáveis para a elaboração do presente trabalho bem como à maravilhosa Solange Helena Corrêa, pois sem seus inúmeros auxílios esta tese não existiria.

À professora Sirley Terezinha Filipak, minha orientadora de mestrado, que desde a licenciatura incentivou-me a ingressar na pós-graduação *stricto sensu*. Obrigado, professora, por ensinar-me a gratuidade da caridade e, principalmente, a cada dia, demonstrar o lado humano da profissão docente. Obrigado!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos (Código de Financiamento 001), a qual tornou possível a produção desta tese de doutorado como também a realização do período de Doutorado-sanduíche no exterior.

Às meninas e adolescentes ouvidas, por partilharem suas histórias, sentimentos, medos e sonhos e por me mostrarem a força e a potência de uma infância que resiste. Obrigado!

À instituição investigada e a toda a equipe multidisciplinar atuante nela, pelo acolhimento e abertura para a realização da pesquisa. Obrigado!

Agradeço a todas as colegas e professoras do doutoramento em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pelas discussões calorosas e maravilhosas que tivemos durante o período de Doutorado-sanduíche, que realizei em Portugal. Em especial, recordo-me das minhas orientadoras desse período, as professoras Doutoradas Patrícia Branco e Madalena Duarte. Obrigado, pelo acolhimento e orientação!

Agradeço, também, à professora Doutora Adriana Bebiano, na qualidade de coordenadora do doutoramento em Estudos Feministas e diretora científica do Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, pelo apoio e pela disponibilidade que dispensou para minha pessoa tanto em receber-me do programa

de doutoramento quanto pelo acolhimento no estágio de investigação doutoral realizado no CES.

Ao Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, principalmente à biblioteca Norte/Sul e às bibliotecárias responsáveis, Maria José e Inês Alexandra, por todo apoio e ambiente proporcionado durante minhas pesquisas para a confecção desta tese. Obrigado!

Aos meus amigos e amigas, que fizeram parte desta jornada. Obrigado, Tadeu (Tadinha Balalaika), Gabriel Forgati, Maykon B. Freitas, Letícia, Givaleon (Vevety), Francine, Paloma, Acássio, Jhonnis, Renan, Vanderlei e Marcos (Pitty Pantera/La Toya Jackson), por fazerem parte da minha existência e deixarem eu fazer parte da existência de vocês, por me aceitarem como eu sou e me amarem exatamente por isso.

À Profa. Dra. Claudia Madruga Cunha, ao Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho e ao Prof. Dr. Fabiano Incerti, pelas contribuições durante a qualificação e defesa desta tese de doutorado. Seus aportes foram indispensáveis para a realização desta cartografia.

Aos colegas do grupo de pesquisa Políticas Públicas, Direitos Humanos e Formação de Professores e do Programa de Pós-graduação em Educação, por estarem sempre presentes e mostrarem a importância da humanidade do ser pesquisador e da pesquisa científica, fatores que tornaram esta etapa mais leve e descontraída. Lembro-me com carinho e demonstro minha gratidão à Jéssica, Auda, Marina, Glaucio, Aline, Talita, Valdenir, Rerlen, Roberto, Erika, Dulce e Luci. Obrigado!

Agradeço a mim mesmo, por ter sido paciente com meus processos, resistente em minhas quedas e um cartógrafo do mapa da minha existência.

Monstro das 3 cabeças

Criado por alguns homens para assombrar outros.

E as vozes em luta resistem, mas persistem mudas.

Uns tentam ouvi-las, mas prevalece apenas um ruído ao ouvido dos que querem saber.

Um ruído abafado e desprezado no ar, mas que chega ao ouvido dos que querem mudar.

Sei que a tua sobrevivência depende da minha desumanização.

Mas ainda assim não compreendo o porquê do meu sacrifício.

Sei que para ti a minha luta é irrelevante, inferior, ignorada, não dita.

Sou para ti um vício, sei porque fico, mas não sou.

Vou para a luta desarmado, à partida ferido, à partida já morto.

Mas ainda assim vou:

Atravessar essa linha abissal onde prevalece o teu direito de propriedade individual.

Lei primária do capitalismo neoliberal, o único dos direitos com aplicação universal.

Sei que a minha qualidade de vida depende da tua padronização.

Para ti não sou sujeito, sou objeto, não de conhecimento, mas de informação.

E na tua história eu moro no lado sul dos oprimidos, dos excluídos, dos invadidos, dos escravizados, dos subdesenvolvidos, dos refugiados, dos explorados, dos sem abrigo.

E tu que vives ao abrigo da lei, das várias leis elitizadas que não nos integram, das várias leis que nos subtraem e nos subvertem.

Tu que separas economia da sociedade e fazes dela um campo particular de saber.

Com uma dinâmica própria em que será sempre o capitalismo a vencer.

Porque tudo se compra e vende, e tudo se vende e compra.

Tudo se compra e vende, e tudo se vende e compra. Tudo se compra e vende, e tudo se vende e compra.

E tu, que não vês meios para atingir os fins que orientas pelo teu valor universal, ignoras o meu lamento, ignoras o meu sustento, ignoras, mesmo quando tento, ignoras, pois para ti não sou.

Então nesse caso também não vou!

Também não vou invadir para libertar!

Não vou atacar para defender!

Não vou guerrear para pacificar!

Não vou destruir para criar!

Não vou perder para te deixar vencer!

Porque claramente estamos em lutas diferentes, e antes veres-me como vítima do que como teu guerreiro!

A minha luta passa pelo meu corpo. Não luto por razões frias porque o meu corpo é quente e suado.

Transpiro quando reconheço os meus pares nesta luta desigual.

Transpiro emoção e afeto como forma de ser racional.

Estou sujeito, mas ainda assim sou sujeito e não máquina.

E ouço o grito dos irmãos mortos lá longe no norte de África.

E vejo o sofrimento trazido da Síria, e falo pelos indígenas da Amazónia.

E por todos sinto, e não consinto as práticas do ocidente totalitário.

Posso ser cego, surdo e mudo, mas não tenho necessariamente que ser otário.

A minha luta não é visível não é credível ou considerada, mas passa pelo meu corpo.

E a utopia do nosso tempo inscreve-se como uma ferida nesse corpo, do presente.

Porque o mundo é próprio, porque o mundo é meu.

E mesmo que não reconheças no meu exílio sou autônomo e na minha religião sou ateu.

E tu, ser metropolitano, qual é a tua revolução?

Enquanto a tentas emancipar eu tento evitar a tua apropriação violenta, de quem está tão protegido que se sente ameaçado.

E tu, ser patriarca, de que lado é que estás?

Estás no lado cientificamente relativo ou relativamente científico?

Que conhecimento é esse que me obrigas a reconhecer quando abafas a minha luta?

Abafas a minha resistência, quando desconheces e desvalorizas a minha experiência, quando para ti não sou.

Além de estátua, monumento, museu, cimento, memória, vento, ideia, lamento, almas...

Almas vazias, almas submersas, almas dispersas...

Quando para ti mesmo tendo corpo somos números.

Inúmeras almas a mais nas tuas contas
Somos demais, somos demasiados,
porque a nossa luta não é só intelectual, e política, e a nossa luta não são no fim só palavras contra o Estado, qual estado?

E desta luta de indignados pouco dignos, deixo apenas perguntas:

Como denegrir ainda mais o negro?

Como afugentar ainda mais o refugiado?

Como discriminar ainda mais o criminoso?

Como escravizar ainda mais o escravo?

Como assimilar ainda mais o excluído?

Como mercantilizar ainda mais a mercadoria?

Como capitalizar ainda mais o capital?

Como gentrificar ainda mais o turismo?

Como generalizar ainda mais o gênero?

Como transgenizar ainda mais a semente?

Como alienar ainda mais o alien?

Como aterrorizar ainda mais o terrorista?

Como desumanizar ainda mais a humanidade?

E como matar ainda mais o morto?

(LIMA, 2019)

RESUMO

Processos coloniais perduram na contemporaneidade esvaziando subjetividades, subalternizando e mantendo na pobreza as infâncias das periferias da América Latina. Partindo desses pressupostos, esta tese tem por objetivo geral analisar as possibilidades da educação/pedagogia decolonial na promoção da reterritorialização das subjetividades de crianças e adolescentes em situação de pobreza e atuando como prática desterritorializante no desvelamento das relações hierárquicas de saber/poder, potencializando os mecanismos de agenciamento, acionados pela infância, no traçar de linhas de fuga. O método qualitativo de pesquisa em educação, com aportes da cartografia deleuze-guattariana foi utilizado no percurso investigativo. Os dados em análise foram cartografados a partir da escuta, via entrevistas individuais, de 24 meninas e adolescentes, 13 mães e/ou responsáveis legais e 22 membros da equipe multidisciplinar de uma instituição não governamental e sem fins lucrativos, localizada na cidade da Guatemala, que acolhe, abriga e resgata meninas, de 12 a 18 anos de idade, vítimas de múltiplas violências e em risco de violações de seus direitos. O percurso teórico evidenciou as geografias hierárquicas do sistema-mundo patriarcal, capitalista, racista, colonial-moderno, que se materializa nos cotidianos das infâncias em violências, negações e não garantia de seus direitos. Os resultados apontam que tais violências se ancoram e interseccionam nos marcadores identitários: geracionais, que subjetificam e mantêm a infância no anonimato, rejeição e exclusão em níveis simbólicos, políticos, culturais e demais âmbitos que dizem respeito às suas existências; da classe social, que posiciona crianças e adolescentes em uma pobreza multidimensional e vulnerabiliza gravemente a infância ocasionando privações de direitos e efeitos ao longo de todo o seu desenvolvimento e entre gerações; do gênero, que precariza e objetifica corpos femininos, tornando-os aptos à exploração, violências físicas, simbólicas, sexuais e rapinagens até o seu limite; e da raça/etnia, que nega e engessa identidades e histórias e desumaniza corpos não brancos. Para a infância aqui investigada, isso se traduz em violações e não garantia dos direitos de proteção, provisão e participação e, conseqüentemente, no esvaziamento, abuso e exploração de seus corpos, identidades, subjetividades, institucionalização, marginalização, culpabilização e negação de seus projetos de futuro. Todavia, apesar de experienciarem a precariedade da existência, as meninas e adolescentes entrevistadas ressignificam constantemente suas narrativas e traçam linhas de fuga, que desafiam a soberania de poderes hegemônicos. Tais práticas de agenciamento desvelam essas estruturas hierárquicas e possibilitam a desterritorialização e reterritorialização de suas subjetividades, identidades e corpos, reiteradamente esvaziadas pelos processos coloniais. A tese proposta a partir desta reflexão quer evidenciar que a educação/pedagogia decolonial pode atuar como ferramenta desterritorializante e reterritorializante das subjetividades subalternizadas pela colonialidade; ou seja, como um mecanismo de desvelamento das relações de subordinação, que possibilite a emancipação social dos indivíduos rumo a uma sociedade mais justa e democrática, social, epistemológica e cognitivamente, possibilitando mundos e modos outros de ser e existir.

Palavras-chave: Pobreza Infantil. Violências Interseccionais. Pedagogia Decolonial. Garantia de Direitos. Cartografias.

RESUMEN

Los procesos coloniales persisten en la contemporaneidad, vaciando subjetividades, subalternizando y manteniendo en la pobreza las infancias de la periferia de América Latina. A partir de estos presupuestos, esta tesis tiene como objetivo general analizar las posibilidades de la educación/pedagogía decolonial en la promoción de la reterritorialización de las subjetividades de niños y adolescentes en situación de pobreza, actuando como práctica desterritorializadora en el desvelamiento de relaciones jerárquicas de saber/ poder, potenciando los mecanismos de agencia, desencadenados por la infancia, en el trazado de líneas de fuga. En el camino investigativo se utilizó el método cualitativo de investigación en educación, con aportes de la cartografía deleuze-guattariana. Los datos bajo análisis fueron mapeados a partir de la escucha, mediante entrevistas individuales, de 24 niñas y adolescentes, 13 madres y/o tutores legales y 22 integrantes del equipo multidisciplinario de una institución no gubernamental y sin fines de lucro ubicada en la ciudad de Guatemala, que acoge, alberga y rescata a niñas, de 12 a 18 años, víctimas de violencia múltiple y en riesgo de vulneración de sus derechos. El recorrido teórico destacó las geografías jerárquicas del sistema-mundo patriarcal, capitalista, racista, colonial-moderno, que se materializa en el cotidiano de los niños en la violencia, negación y no garantía de sus derechos. Los resultados muestran que dicha violencia está anclada y entrecruzada en marcadores identitarios: generacional, que subjetiviza y mantiene la niñez en el anonimato, el rechazo y la exclusión a nivel simbólico, político, cultural y otros ámbitos que atañen a su existencia; la clase social, que coloca a los niños, niñas y adolescentes en la pobreza multidimensional, y hace a la niñez gravemente vulnerable, provocando privaciones de derechos y efectos a lo largo de su desarrollo, y entre generaciones; el género que precariza y cosifica los cuerpos femeninos, haciéndolos aptos para la explotación, la violencia física, simbólica, sexual y el saqueo hasta el límite; de la raza/etnia que niega y enyesa identidades, historias y deshumaniza cuerpos no blancos. Para los niños aquí investigados, esto se traduce en violaciones y desgarantías de los derechos de protección, provisión y participación y, en consecuencia, en vaciamiento, abuso y explotación de sus cuerpos, identidades, subjetividades, institucionalización, marginación, culpabilización y negación de derechos, sus proyectos de futuro. Sin embargo, a pesar de experimentar la precariedad de la existencia, las niñas y adolescentes entrevistadas resignifican constantemente sus narrativas y trazan líneas de fuga que desafían la soberanía de los poderes hegemónicos. Tales prácticas de agencia revelan estas estructuras jerárquicas y permiten la desterritorialización y reterritorialización de sus subjetividades, identidades y cuerpos, repetidamente vaciados por los procesos coloniales. La tesis propuesta a partir de esta reflexión, quiere mostrar que la educación/pedagogía decolonial puede actuar como herramienta desterritorializadora y reterritorializadora de las subjetividades subordinadas por la colonialidad, es decir, como mecanismo de desvelamiento de las relaciones de subordinación que posibilita la emancipación social de los individuos, hacia a una sociedad más justa y democrática social, epistemológica y cognitivamente, posibilitando otros mundos y formas de ser y existir.

Palabras clave: Pobreza Infantil. Violencia Interseccional. Pedagogía Decolonial. Garantía de Derechos. Cartografías.

ABSTRACT

Colonial processes persist in contemporaneity, emptying subjectivities, subalternizing and maintaining in poverty the childhoods of the periphery of Latin America. Based on these assumptions, this thesis has the general objective of analyzing the possibilities of decolonial education/pedagogy in promoting the reterritorialization of the subjectivities of children and adolescents in situations of poverty, acting as a deterritorializing practice in the unveiling of hierarchical relations of knowledge/power, enhancing the mechanisms of agency, triggered by childhood, in tracing lines of flight. The qualitative method of research in education, with contributions from the deleuze-guattarian cartography, were used in the investigative path. The data under analysis were mapped from the listening, via individual interviews, of 24 girls and adolescents, 13 mothers and/or legal guardians and 22 members of the multidisciplinary team of a non-governmental and non-profit institution located in Guatemala City, that welcomes, shelters and rescues girls, from 12 to 18 years old, victims of multiple violence and at risk of violations of their rights. The theoretical path highlighted the hierarchical geographies of the patriarchal, capitalist, racist, colonial-modern world-system, which materializes in the daily lives of children in violence, denial and non-guarantee of their rights. The results show that such violence is anchored and intersected in identity markers: generational, which subjectifies and maintains childhood in anonymity, rejection and exclusion at symbolic, political, cultural levels and other areas that concern their existence; the social class, which places children and adolescents in multidimensional poverty, and makes childhood seriously vulnerable, causing deprivation of rights and effects throughout its development, and between generations; the gender that precarizes and objectifies female bodies, making them apt for exploitation, physical, symbolic, sexual violence and looting to its limit; of the race/ethnicity that denies and plasters identities, histories and dehumanizes non-white bodies. For the children investigated here, this translates into violations and non-guarantee of the rights of protection, provision and participation and, consequently, in the emptying, abuse and exploitation of their bodies, identities, subjectivities, institutionalization, marginalization, blaming and denial of their projects of future. However, despite experiencing the precariousness of existence, the girls and adolescents interviewed constantly resignify their narratives and draw lines of flight that challenge the sovereignty of hegemonic powers. Such agency practices reveal these hierarchical structures, and enable the deterritorialization and reterritorialization of their subjectivities, identities and bodies, repeatedly emptied by colonial processes. The thesis proposed from this reflection, wants to show that decolonial education/pedagogy can act as a deterritorializing and reterritorializing tool of subjectivities subordinated by coloniality, that is, as a mechanism for unveiling the relations of subordination that enables the social emancipation of individuals, towards to a more just and democratic society socially, epistemologically and cognitively, enabling other worlds and ways of being and existing.

Key-words: Child Poverty. Intersectional Violence. Decolonial Pedagogy. Rights Guarantee. Cartographies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CA	Crianças e Adolescentes
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Centro de Estudos Sociais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico Brasil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EM	Equipe Multidisciplinar
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMSI	Fundação Marista de Solidariedade Internacional
IIN	Instituto Interamericano da Criança e Adolescente
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
M/C	Grupo Modernidade/Colonialidade
MR	Mães e/ou Responsáveis Legais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cidade de origem dos familiares entrevistados.....	54
Figura 2 – Cartaz da manifestação na embaixada da Guatemala em Buenos Aires – Argentina.....	68
Figura 3 – Motivos e condições do advento das navegações	73
Figura 4 – Matriz colonial do poder	87
Figura 5 – Intersecção de violências sobre a infância investigada.....	129
Figura 6 – Consequências de uma nutrição inadequada na vida de crianças e adolescente.....	153
Figura 7 – Atuação da educação/pedagogia decolonial.....	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Casos de violência sexual na Guatemala por grupo de idade 194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da pesquisa qualitativa	36
Quadro 2 – Funções, formação e atividades realizadas pela equipe multidisciplinar	58
Quadro 3 – Posturas apresentadas pelas meninas e adolescentes em relação à institucionalização	63
Quadro 4 – Percepção das condições de vida de crianças e adolescentes.....	119
Quadro 5 – Necessidades básicas e condições para sua realização.....	145
Quadro 6 – Motivos do abandono escolar das meninas e adolescentes entrevistadas	158
Quadro 7 – Representações nas falas das(os) entrevistadas(os) da cooptação dos corpos femininos por pandillas	186
Quadro 8 – Percepções das meninas e adolescentes acerca dos fatores de proteção aos seus direitos	206
Quadro 9 – A escola e educação como fator de proteção ante as violências	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idades das meninas e adolescentes entrevistadas	53
Tabela 2 – Nível de escolaridade dos familiares entrevistados.....	55
Tabela 3 – Ocupação dos familiares entrevistados.....	56
Tabela 4 – Conhecimento acerca da renda familiar mensal.....	137
Tabela 5 – Renda familiar segundo CA e familiares e/ou responsáveis legais.....	139
Tabela 6 – Direitos presentes na CDC (ONU, 1989) mais importantes em suas vidas	139
Tabela 7 – Frequência do direito à informação	155
Tabela 8 – Autoidentificação das CA acerca da identidade étnico-racial	169
Tabela 9 – Expressões sobre violações presentes nas falas das(os) interlocutoras(es)	181
Tabela 10 – Número de casos de violência sexual por raça/etnia	194

SUMÁRIO

UM RELATO DE SI: AS LINHAS DE CONSTITUIÇÃO DE UM PESQUISADOR ...	19
1 INTRODUÇÃO	23
2 DESENHANDO A PESQUISA: CARTOGRAFIA DAS INFÂNCIAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA	29
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	33
2.2 A CARTOGRAFIA COMO PERCURSO DE PESQUISA.....	41
2.3 AS LINHAS DA ESCUTA CARTOGRÁFICA	48
2.4 PISTAS DELINEADAS NO CAPÍTULO	69
3 GEOGRAFIAS HIERÁRQUICAS: O SISTEMA-MUNDO PATRIARCAL, CAPITALISTA, COLONIAL – MODERNO	71
3.1 COLONIZAÇÃO COMO VIOLÊNCIA: PRECARIEDADE E ESVAZIAMENTO DAS SUBJETIVIDADES.....	72
3.2 CRÍTICA PÓS-COLONIAL E DECOLONIALIDADE: O PENSAMENTO FRONTEIRIÇO.....	75
3.3 “DECIFRA-ME OU DEVORO-TE”: A COLONIALIDADE DE CABO A RABO	82
3.4 A INCORPORAÇÃO DAS NARRATIVAS COLONIAIS NA CONFIGURAÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	96
3.5 DO COLONIAL AO CAPITAL: O ADVENTO DO CAPITALISMO E DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES IMPERIAIS	101
3.6 PISTAS DELINEADAS NO CAPÍTULO	112
4 VIOLÊNCIAS INTERSECCIONAIS: AS LINHAS DE SEGMENTARIDADE SOBRE A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE POBREZA.....	116
4.1 LINHAS DE SEGMENTARIDADE: A INTERSECCIONALIDADE DAS VIOLÊNCIAS SOBRE A INFÂNCIA	116
4.2 CORPOS ESVAZIADOS EM LUGAR DE PLENOS: LINHAS DE VIOLÊNCIAS QUE PRECARIZAM A INFÂNCIA	118
4.3 CARTOGRAFANDO AS MARGENS: INTERSECCIONALIDADE E VIOLÊNCIA CONTRA CORPOS INFANTIS FEMININOS NÃO BRANCOS	124
4.4 A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE POBREZA.....	131
4.4.1 Traços multidimensionais da pobreza infantil	134

4.5	OS DIREITOS DA INFÂNCIA PARA A SUPERAÇÃO DA POBREZA INFANTIL	148
4.5.1	Direitos de provisão	150
4.5.2	Direitos de proteção	159
4.5.3	Direitos de participação	161
4.6	VIOLÊNCIA E RACISMO SOBRE OS CORPOS NÃO BRANCOS: O COLONIZADO COMO NÃO SER	166
4.7	VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: A RAPINAGEM SOBRE CORPOS E SUBJETIVIDADES FEMININAS	175
4.7.1	Gênero, colonialismo e racismo: cabeças do mesmo monstro	190
4.8	PISTAS DELINEADAS NO CAPÍTULO	198
5	PRÁTICAS DE AGENCIAMENTO: TRAÇANDO LINHAS DE FUGA	201
5.1	AGENCIAMENTOS DE UM DEVIR-INFÂNCIA	201
5.1.1	Subjetividades reterritorializadas: a emancipação decolonial da infância em situação de pobreza rumo a ressignificação identitária	204
5.2	RUMO A UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES	213
5.2.1	Movimentos desterritorializantes/reterritorializantes da educação/pedagogia decolonial	220
5.3	PISTAS DELINEADAS NO CAPÍTULO	228
6	LINHAS DE CONCLUSÃO	230
	REFERÊNCIAS	235
	ANEXO A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL – PROGRAMAS	268
	ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – CRIANÇAS E ADOLESCENTES	269
	ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR	272
	ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – MÃES/RESPONSÁVEIS	277

UM RELATO DE SI: AS LINHAS DE CONSTITUIÇÃO DE UM PESQUISADOR

Primeiro princípio: temos de precisar ser fortes: senão nunca nos tornamos fortes (NIETZSCHE, 1984, p. 39).

Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. 'Escrever é uma maneira de sangrar'. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito... (EVARISTO, 2016, p. 109)

Quando iniciei o percurso de escrita desta tese, minha maior preocupação era realizar um bom trabalho, um trabalho robusto, coeso e coerente com todos os adjetivos que a academia científica espera de uma tese de doutoramento. A escolha da temática, da metodologia e do método de pesquisa que utilizaria, os dados coletados, selecionados e analisados, enfim todo o processo de construção de uma tese, deveriam refletir o refinamento de um longo e difícil processo; afinal, a pós-graduação carrega um preciosíssimo sentimento relacionado ao sofrimento que a atividade intelectual exige daqueles que nela se arriscam.

Por incrível que isso possa parecer ao(a) leitor(a) desta tese, uma das primeiras coisas que, sistematicamente, sentei-me para escrever foi este prólogo. Agora, é o momento que minha orientadora, o(a) leitor(a) e/ou o(a) avaliador(a) começa(m) a se questionar acerca da qualidade do trabalho, pois há um consenso tácito de que algumas partes de um trabalho científico devem ser escritas ao final, e a introdução e o prólogo seriam uma dessas partes, em que o autor só escreveria depois de ter reunido elementos suficientes para apresentar a sua obra.

Todavia, após superado o sentimento de apresentar um trabalho “perfeito” para a universidade e a comunidade científica, outro sentimento começou a inquietar-me. Surgiu de forma pequena e foi alastrando-se e tomando a forma de uma pergunta que insistia em questionar-me acerca de qual era o meu lugar de fala. Este processo me exigiu uma constante indagação sobre minha própria trajetória de vida e sua relação com a temática abordada.

O lugar de fala aqui, logo no início do trabalho, é importante estar situado, até mesmo para que seu/sua leitor(a) consiga entender que a escrita também é uma autoescrita. Assim, o “[...] pensar no lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta” (RIBEIRO, 2017, p. 90).

Esse sentimento/questionamento, que me sufocando aos poucos, fez emergir a necessidade de adentrar em aspectos mais profundos do meu eu, até mesmo porque realizar uma cartografia é inicialmente

[...] um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem. Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30).

Neste mergulho, a máxima socrática “conhece-te a ti mesmo”, inscrita no pronau do templo de Apolo em Delfos, nunca foi tão desafiadora. O enigma do conhecimento de si exige uma autoanálise, que percorre caminhos com terrenos e relevos nem sempre fáceis. A partir dessa autoanálise, no plano da experiência (PASSOS; BARROS, 2015), surgiu (com muitos receios e medos de me expor, de me vitimar, de fugir de um rigor científico, de que minha história de vida sobressaísse às demais histórias desta tese e que, com isso, eu acabasse fazendo o que mais temia: ocultar suas reais protagonistas) essa inquietante necessidade de falar sobre o meu eu, porque, como afirma Lélia Gonzalez (1983, p. 225), e

[...] o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

Presume-se que o autor, no prefácio, inicie o(a) leitor(a) a essa nova paisagem, que até então era desconhecida aos seus olhos, para que ela, assim, se territorialize e adentre em sua mente. Entretanto, antes de iniciar esta cartografia, reconheço minha posição de privilégio na sociedade enquanto homem cisgênero e branco. Todavia, apesar de estar atualmente nessa posição, outrora, eu me identificava com essas infâncias aqui cartografadas, pois vivenciei inúmeras situações de vulnerabilidade e violências, que impediram e, ainda hoje, impedem meus devires. E devido a tais situações ocorridas, eu compreendo as diferenças dos marcadores

identitários da classe, gênero e raça implicados nas violências sobre as infâncias e o quanto é importante dar visibilidade a esses elementos.

Nesses afetos inquietantes (ROLNIK,1989), o pesquisar-pesquisando, elemento indispensável em uma cartografia, nunca fez tanto sentido, já que, ao realizar este empreendimento, ao coletar os dados empíricos, ao gravar as entrevistas das crianças e adolescentes entrevistadas, de suas mães e responsáveis, eu me aproximei delas(es), eu fui elas(es), eu vivenciei suas dores, seus medos, suas angústias e seus temores de um futuro incerto, pois, na cartografia, “[...] o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio, mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (DELEUZE, 1997, p. 73). E, principalmente, eu fui capaz de olhar para os meus processos de constituição enquanto sujeito e ter consciência que abusos (sexuais, físicos, psicológicos etc.) e violências, vivenciados no cotidiano de uma maioria de crianças e adolescentes, não são normais. Afinal, terem suas infâncias interrompidas não é algo a ser naturalizado e/ou silenciado, notadamente porque ninguém merece que isso aconteça.

A contribuição mais significativa destas linhas na construção de um pesquisador se faz em situar um lugar de fala neste trabalho e destacar o papel que a educação desempenhou em minha vida e desempenha na vida dos milhões de indivíduos espalhados pelo mundo. Logo, esta tese de doutoramento é a prova de uma sobrevivência de um processo desterritorializante. Graças ao incentivo de professoras, bolsas de estudos e, muitas vezes, ajudas econômicas, este menino, filho de uma mãe semianalfabeta, sem pai, *gay*, pobre, afetado/afeminado (e tantos outros adjetivamentos, que me foram sendo atribuído ao longo de minha existência, e muitos outros que ainda serão), que tinha absolutamente tudo para não estar neste ambiente acadêmico, forjou (com muita ajuda, oportunidades e momentos difíceis) linhas de fuga, que romperam e explodiram as barreiras, as quais me impediam de ser eu.

Escrever esta tese, ainda, foi um agenciamento rompedor de barreiras nesse processo de afetos inquietantes/angustiantes, no qual o pesquisador constantemente também se desterritorializa, até mesmo porque

[...] jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 41).

Assim, esta pesquisa, muito mais que acadêmica e científica, é uma pesquisa simbólica para mim, uma vez que exigiu encontrar – não é este o objetivo dos mapas desenhados pelos(as) cartógrafos(as)? – forças para encarar meus próprios demônios, que insistem em colonizar minha vida e minha história. Mais que simbólica, esta tese é a prova das linhas de fuga, que eu tracei ao encontro do meu Eu, que resiste, pois, afinal, como bem expressou Ursula Le Guin (2014, p. 1) em seu discurso no *National Book Award*: “Os seres humanos podem resistir a qualquer poder humano e mudá-lo. A resistência e a mudança muitas vezes começam na arte, e muitas vezes mais na nossa arte – a arte das palavras”.

1 INTRODUÇÃO

Cuáles son los factores de riesgo para las violencias sobre los niños/niñas y adolescentes? (PESQUISADOR)

Yo lo que pienso es que todas las niñas que están sufriendo, que están teniendo violencias, [...] que pare la violencia para que todos los que están haciendo mal, puedan tener un castigo no sólo nosotras que están siendo castigadas. A los que nos abusen, nos violan los que nos pegan. Porque somos mujer y así no tener que ser. Las mujeres, tenemos que levantarnos y luchar por lo que queremos. Eso es lo que pienso (CA, 13 anos).

De donde viene la violencia? (PESQUISADOR).

Pienso que las violencias pueden venir de nuestra casa y también pueden venir de las calles, de muchos hogares pueden venir, porque también nosotros de pequeños tenemos violencia de nuestro hogar y nosotros crecemos con esa violencia y nosotros aprendemos, y cuando encontramos a una persona tratamos con la misma violencia que nos trataron, entonces pienso que viene de nuestra casa (CA, 13 anos).

Historicamente, crianças e adolescentes têm sido um dos grupos mais excluídos e subalternizados da sociedade, em especial infâncias femininas, não brancas, pobres e aquelas que não se enquadram nas definições normativas, as quais impõem uma forma de ser à criança e ao adolescente¹. Tendo suas vozes constantemente silenciadas, um número incontável de infâncias experienciam o medo e a tragédia de viverem às margens da sociedade. Esse lugar limítrofe impede suas existências de se manifestarem. E isso porque, por diversas vezes, quando falamos de racismo, pobreza, e violências de gênero, dificilmente, analisamos essas violências pelas perspectivas das crianças e adolescentes e acabamos por desconsiderar/omitir as especificidades dessas experiências por elas vivenciadas.

Em uma tentativa de visibilizar tais especificidades, esta cartografia foi construída a partir de narrativas de crianças e adolescentes, que tiveram seus direitos negados, seus corpos violados, suas infâncias perdidas, suas histórias omitidas e suas vozes silenciadas. Mas, apesar de terem suas trajetórias interrompidas, traçam linhas de fuga, desterritorializam-se, reinventam-se e, cotidianamente, reescrevem suas histórias de sobrevivência e reterritorializam-se em um mundo marcado por estruturas excludentes.

Falamos neste trabalho de encontros de histórias, conceitos, teorias, silenciamentos, desejos, vontades e corpos; corpos não brancos, femininos, pobres, infantis!

¹ Aqui, referimo-nos às infâncias que escapam das normas heterossexuais/cisgêneras ou todas as infâncias que são dissidentes de uma “normalidade” esperada da sociedade.

Ao longo da trajetória da pesquisa, foram promovidos encontros de “[...] pessoas [...], mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). Pois, mais do que falar de, quer falar com², quer que a infância, em toda a sua fluidez, seja ouvida, que suas reivindicações sejam acolhidas e que seus direitos sejam garantidos. Esses direitos e essas reivindicações não são exorbitantes, complexos e impossíveis. Falamos do direito à vida, à educação, à cultura, à saúde, ao respeito e de todos os demais direitos, que propiciem à infância uma vida digna e um projeto de futuro sem medo, violências e preocupações, que não cabem à infância assumir. Portanto, “[...] quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto” pelas estruturas coloniais/patriarcais/racistas/capitalistas/heterossexistas “[...] dificulta a possibilidade de transcendência” (RIBEIRO, 2017, p. 66).

Ao cartografar este mapa de sobrevivência, foi preciso, antes de mais nada, praticar a sensibilidade da escuta, do dito e do não dito e ter em mente que, ao emaranhar-se nesta aventura, saber que o processo de entrevistas, convivência e observações é sempre realizado por meio da troca e do entendimento, no qual “[...] a complexidade humana e a complexidade dos fenômenos implicam que se considere cada sujeito e/ou fenômeno como unidade distinta” (ROSÁRIO, 2008, p. 199).

A troca, que pode ser simbólica ou concreta, exige que o(a) pesquisador(a) esteja aberto(a)/disposto(a) à reciprocidade do falar, ouvir e, muitas vezes, sentir, pois, como nos recorda Paulo Freire (2015, p. 118): “[...] se não os escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la”.

² Tal indicação, também, se torna uma crítica à forma ocidentalocêntrica de subjetividade, que tende a separar o sujeito pesquisador do objeto/sujeito pesquisado. Para Boaventura de Souza Santos (2019, p. 135-136, grifo do autor), “[...] as epistemologias do Norte fundamentam-se na ideia de sujeito racional que é epistêmico e não concreto ou empírico. Kant, o autor do tratado mais monumental da filosofia ocidental da subjetividade, sublinha essa distinção com grande ênfase ao escrever, na epígrafe da *Crítica da razão pura, de nobis sibi silemus* [sobre nós nada dizemos]. Isso significa que a separação entre sujeito e objeto, que se tornou fundamental desde Descartes, é apenas possível sob condição de o único sujeito relevante ser o sujeito epistêmico e não o sujeito empírico. Este deve ser silenciado, não só porque se encontra ‘sujeito’ à contaminação do objeto, mas também porque é, ele próprio, facilmente convertível em objeto de outrem”. Além disso, sabe-se que “Hoje, em nome da defesa efetiva de crianças e jovens transformados em sujeitos de direitos, ampliaram-se as mãos abjetas e as bocas falantes que avançam sobre seus corpos. Não cabe mais somente aos pais e ao Estado protegê-los dos outros e de si mesmos, mas agora alega-se que é necessário protegê-los, também, de quem deveria defendê-los. E, então, todos estão autorizados a falar por eles e a fazer de cada criança e jovem um prisioneiro preventivo da chamada responsabilização e do combate à impunidade. Chamam a isso de proteção integral” (OLIVEIRA, 2008, s/p).

A escuta nesse contexto revela-se como a principal técnica que o(a) pesquisador(a) cartógrafo(a) pode lançar mão, ainda mais quando pensamos que as interlocutoras centrais deste estudo são crianças e adolescentes, uma vez que

[...] ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento de escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva (ROCHA, 2008, p. 49).

O ouvir, também, é uma importante ferramenta na inversão hierárquica, que, culturalmente, o adulto exerce sobre a criança. Assim, as relações de poder que caracterizam a relação adulto-criança, também, foram levadas em conta nesse processo, pois, como nos recorda Christensen (2004, p. 166), “[...] a pesquisa é uma prática que faz parte da vida social. Tal requer que o pesquisador preste atenção a assuntos mais abrangentes da vida social e cultural, que são, ou podem ser, sensíveis à questão do poder” e da violência, em especial a violência sobre crianças e adolescentes.

A violência, que estamos problematizando nesta pesquisa, deve ser considerada um fenômeno social, que se manifesta entrelaçada com outros fenômenos, os quais a podem criar, manter ou potencializá-la, afetando todos os indivíduos, de maneira especial os grupos mais vulneráveis, entre eles a infância. Entre as diversas estruturas que promovem este movimento de criação, manutenção e potencialização de violências nos cotidianos dos indivíduos, certamente, a colonialidade – externa, interna e cada vez mais constatamos que perene – dos modos de ser, saber e poder é a de mais longa duração histórica, porque, ainda hoje, são visíveis suas influências no posicionamento dos indivíduos e na subordinação de indivíduos, que escapam das normas hegemônicas.

Feitas essas considerações introdutórias, nosso problema de pesquisa questiona: “Os pressupostos decoloniais têm potência política e prática para ressignificar os efeitos dos processos de colonialidade nas estruturas de subordinação da infância em situação de pobreza, atuando como prática reterritorializante no desvelamento das relações hierárquicas de saber/poder?”

Nesse sentido, nosso objetivo geral é analisar as possibilidades da educação/pedagogia decolonial na promoção da reterritorialização das subjetividades

de crianças e adolescentes em situação de pobreza, atuando como prática desterritorializante no desvelamento das relações hierárquicas de saber/poder.

Os objetivos específicos são:

- a) Compreender as relações existentes entre os processos coloniais e as violências interseccionais, que atuam nos cotidianos de crianças e adolescentes em situação de pobreza;
- b) Relacionar as fragilidades e potencialidades das políticas de proteção dos direitos de crianças e adolescentes na desterritorialização dos processos coloniais, que configuram as múltiplas e interseccionais violências sofridas pela infância;
- c) Identificar como operam as linhas de fuga, mecanismos de agenciamento, que a infância em situação de pobreza vivencia na promoção de ações criadoras e criativas de resistências e modos “outros” de existir;
- d) Evidenciar elementos de reterritorialização das subjetividades de crianças e adolescentes, em situação de pobreza infantil, via educação/pedagogia decolonial.

O processo de elaboração da tese, problema e objetivos nesta cartografia seguiu a lógica do método, isto é, a lógica do pesquisar-pesquisando. Todavia, tínhamos uma perspectiva em mente, que era a garantia e proteção aos direitos das crianças e adolescentes.

Historicamente, a infância foi relegada ao silenciamento e esquecimento, posição que, na contemporaneidade, ainda persiste. Exatamente por essa persistência, é relevante elaborarmos uma cartografia das violências, que atuam na infância em situação de pobreza, a partir das vozes e narrativas das próprias crianças e adolescentes. De fato, em suas falas, as crianças e adolescentes dão visibilidade àquilo que negligenciamos: as vozes infantis desnudam os reis da razão adulta³. E, em uma tentativa de deixar que a infância fale sobre as violências que elas vivenciam, elaboramos o presente trabalho.

Didaticamente, dividimos o relatório de tese nas seguintes partes:

³ Referência ao conto de Hans Christian Andersen (1997, p. 13), “A roupa nova do imperador”, no qual o silêncio ensurdecedor dos súditos do imperador é interrompido pela sensatez de uma criança que, em sua coragem da verdade, anuncia o óbvio: “o imperador não veste roupa alguma”.

- 1) Na primeira parte, intitulada “Desenhando a pesquisa: cartografia das infâncias em situação de pobreza”, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa cartográfica, que compreende o desenho do mapa do método de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a escolha da instituição investigada bem como das crianças, adolescentes, mães/responsáveis e profissionais da equipe multidisciplinar (EM), e todo o processo científico-metodológico para se chegar a esta tese.
- 2) A segunda parte objetiva discorrer acerca dos processos de colonialidade e como estes influenciaram e continuam influenciando na produção e manutenção das violências e hierarquias excludentes, que atuam sobre a infância em situação de pobreza.
- 3) A terceira parte da pesquisa irá mapear as múltiplas violências que a infância, com a qual dialogamos, experiencia em seus cotidianos e como elas só podem ser compreendidas de forma interseccional.
- 4) Na quarta parte da pesquisa, traçamos as linhas de fuga e resistências, que aparecem nas narrativas das crianças e adolescentes ouvidas e propomos uma educação/pedagogia decolonial como ferramenta desterritorializante capaz de desvelar as relações de subordinações, possibilitando a reterritorialização das subjetividades colonizadas e contribuindo, assim, para a gradativa superação das violências interseccionais vivenciadas por crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil.
- 5) Por fim a conclusão, na qual retomamos aspectos abordados no trabalho e discutimos as conclusões que emergiram no processo.

Dessa maneira, exclamando como Joana em *Perto do coração selvagem* (LISPECTOR, 1998, p. 18), declaro que “Não, não [...], é preciso não ter medo de criar”. Este trabalho reflete bem este sentimento destemido de criar, de desenhar e percorrer as trajetórias de vida dessa infância, sendo por elas guiada para fazer ciência.

Falar da educação⁴ e do seu papel no desmantelamento de estruturas que subjetivam e posicionam as infâncias em situações de violências e restituir-lhes seus projetos de vida e subjetividades é nossa proposta. Para realizar este

⁴ Compreendemos que a própria educação é estrutura subjetivante. Porém, carrega um pontencial de conscientização e desestruturação de estruturas excludentes.

empreendimento, percorreremos trajetórias e teceremos histórias de infâncias silenciadas.

Antes de adentrarmos nesses rizomas existenciais, o(a) leitor(a) deve compreender que esta tese, tecendo histórias, tem muitas vozes e muitos(as) coautores(as), que, apesar de não ter seus nomes mencionados, contribuíram em todo o processo de investigação. Isso ocorre porque a pesquisa científica é uma construção coletiva, ou seja, mesmo que realizada de forma individual e isolada, seus resultados apoiaram-se em textos, bibliografias, pesquisas e pesquisadores(as) anteriores, que se debruçaram sobre as problemáticas investigadas.

Feitas essas considerações, partimos da tese inicial de que a educação/pedagogia decolonial tem a possibilidade de desterritorializar as estruturas hierárquicas e excludentes dos processos da colonialidade e promover a reterritorialização das subjetividades de crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil.

2 DESENHANDO A PESQUISA: CARTOGRAFIA DAS INFÂNCIAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA

Mi madre dice que no debe mimarse a los niños y me pega todas las mañanas; cuando no tiene tiempo por la mañana, lo hace al mediodía raras veces mas tarde de las cuatro. Mi madre aparece con frecuencia para agarrarme por las orejas y darme pescozones. Es por mi bien, de modo que cuantos más cabellos me arranca, cuanto más me abofetea, mas me convenzo de que es una buena madre y de que yo soy un hijo ingrato... Mi padre necesita descargar su pena sobre alguien y conmigo desahoga su pesadumbre, su cólera [...] (VALLÈS, 1985, p. 37).

Inspiro-me na obra *El niño*, de Jules Vallès (1985), para dizer que esta tese sabe da existência de diferentes e diversas infâncias, visto que ela não é idêntica nem universal, mas antes uma construção histórica, social e cultural, que emerge de contextos múltiplos. Há, portanto, infâncias plurais, umas fluídas e que transbordam em suas subjetividades, e outras infâncias privadas, violadas e perdidas.

Falamos, mais que falar, pretendemos reverberar a fala dessas infâncias perdidas, subalternizadas e precarizadas. Tendo consciência das multiplicidades de infâncias, distanciar-nos-emos de concepções homogêneas até mesmo porque

[...] a maior falha de muitas análises históricas em relação à infância é a de que tendem a generalizar acerca da forma como a criança é entendida, como se as experiências de todas as crianças fossem similares num momento concreto. É altamente provável que tal esteja longe de ser verdade. Crianças de diferentes classes, gêneros e raças têm experimentado uma grande variedade de experiências em cada período da história (CORBY, 1993, p. 11).

Dessa maneira, desenhando/experimentando esta pesquisa, percebi que “[...] as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9). Nessa percepção/experimentação, constatei que essas crianças e adolescentes inserem-se (entre)alíneas da garantia e violação de seus direitos, e que “[...] suas histórias, contudo, se encontram na medida em que a luta pela sobrevivência atravessa e mobiliza os diferentes caminhos cavados por elas” (SILVA, 2018, p. 44).

Por se tratar de caminhos diferentes que compõem as paisagens da existência humana, aspira-se, no traçar desta linha, a desenhar um mapa do percurso metodológico desta pesquisa. Trata-se, todavia, de um mapa “[...] aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber

modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Aberto, mutável e em constantes mudanças, pois a vida humana e toda a sua complexidade assim o é. Por isso, algo que fale sobre, ou uma escrita dela, desse modo, deve ser delineado(a).

A complexidade da pesquisa com sujeitos, em constante modificações, exige um ininterrupto voltar-se a si mesmo do pesquisador. Afinal, a escrita é sempre uma escrita de si, um artifício que o pesquisador encontra de falar sobre o Eu⁵ ou, como o filósofo francês Michel Foucault denomina: uma “escrita etho-poiética”. Ou seja, um exercício constante de colocar-se em dúvida as certezas absolutas.

Essa *hypomnemata* (FOUCAULT, 1992) desenha um mapa que, mesmo não traçado com a intenção de falar daquele que escreve, torna-se uma escrita de si, até mesmo porque

[...] o modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil (LOURO, 2007, p. 213-214).

Assim, o desenho desta pesquisa perpassa os territórios das subjetividades, corpos, vidas e histórias, e evoca as experiências que vivi antes de me tornar pesquisador. Como uma espécie de agenciamento, suponho a “[...] possibilidade de o intelectual ser cúmplice na persistente constituição do Outro como a sombra do Eu” (SPIVAK, 2010, p. 46). A elaboração desta pesquisa não tem o intuito de falar pelo(a) outro(a), mas sim deixar que suas vozes sejam ouvidas, até mesmo porque o(a) outro(a) tem voz própria e fala, e na fala resiste, (re)existe.

Nessa direção, preservei as falas das entrevistas em seu idioma original, fato que expõe a preocupação em manter as subjetividades e o reconhecimento de que o conhecimento não é refém de uma única língua (como os mitos coloniais e os interesses do capital econômico querem que pensemos) e permite que as vozes das

⁵ Compreendo que o próprio conceito do “EU”, também é um construto, que perpassa pela ensenação e imaginação tanto do corpo que diz “Eu” como da coletividade que me define. Essa problemática do “Eu” enquanto existência ou abstração foi levantada por diversos filósofos (Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Descartes etc.), que buscaram entender a realidade do sujeito enquanto “Eu” conhecedor. Pedro Laín Entralgo (1989), filósofo espanhol contemporâneo, em *El cuerpo humano: teorá actual*, traz uma excelente exposição para melhor compreensão dessas categorias realizadas pelo Ocidente.

“[...] participantes [sejam] ouvida[s] durante o processo da pesquisa (CRESWELL, 2014, p. 37).

Esta cartografia se fez permeada por perguntas. Perguntas que não têm a intenção de serem respondidas. Ao contrário, são perguntas reflexivas; perguntas para as quais respostas definitivas não bastariam para dar conta de suas dinâmicas e complexidades. Aliás, isso não é próprio da fase de desenvolvimento das protagonistas desta tese, que é a infância que tudo questiona e interroga?

A infância, quando questiona o mundo, e aquilo que o cerca, não está interessada em uma resposta acabada, plena e que satisfaça seu desejo. Ao contrário, a infância que indaga quer refletir acerca daquilo que a incomoda, que a desassossega. Muitas vezes, na ânsia da satisfação desse desejo, que é próprio do ato de pensar, outras perguntas interrompem, rasgam e insurgem em seus pensamentos e corpos. Isso porque é na corporeidade que os pensamentos são atravessados.

A incógnita deleuziana, que questiona os limites e possibilidades de um corpo, também, aqui surge: “O que pode um corpo?” (DELEUZE, 2002, p. 87), que foi subalternizado, violado, interrompido? O que pode uma infância, que intersecciona em múltiplas violências? Se pode algo, por meio de quais mecanismos de fuga/movimentos de desterritorialização e reterritorialização se traçam rotas de escapes dessas situações?

Quais linhas compõem o conceito de infância? Sobre quais traços crianças e adolescentes são circundados, descritos, encarcerados? Quais infâncias são mapeadas? Quem costura linhas interrompidas? Que potência é gerada nesses intercursos? Pode a cartografia, aqui realizada, responder a essas questões? Tem o poder de mapear todas essas margens que a vida da infância aqui investigada possui? Se sim, que caminho será necessário percorrer nesta investigação?

O(a) leitor(a) desta tese deve questionar as muitas problematizações e poucas respostas apresentadas. Mas, não é esse o cerne, a “essência” do pesquisar? Ou, como nos recorda Corazza (2004, p. 27) quando afirma que “[...] pesquisar é criar, e criar é problematizar”. Cartografar consiste, antes de tudo, no movimento, na não adequação do pesquisador ao relevo dos territórios investigados, “[...] implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas” (DELEUZE, 1998, p. 56).

Dessa maneira, para descrever as paisagens delineadas nesta pesquisa, será necessário, antes de adentrarmos nos dados empíricos, perpassarmos pelas descrições metodológicas do trabalho. Este trajeto tem como finalidade apresentar ao(a) leitor(a) que o processo de investigação científica não é feito a esmo e sem um rigor ético, sistemático e construído ao longo de um processo, este nem sempre fácil.

Tal processo, que, por vezes, me exigiu um esforço intenso, de análise, investigação, decifração de significados de falas, gestos, silêncios, incômodos e toda a complexidade, que os(as) indivíduos vivenciam durante as observações e entrevistas, reitera a problemática afirmada por Clifford Geertz (2008, p. 7) sobre a obscuridade das construções feitas pelos(as) pesquisadores(as):

[...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem – está obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia, ou o que quer que seja está insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente.

Nessa direção, a “construção das construções”, apontada pelo antropólogo estadunidense, destaca o fato de que a razão da pesquisa científica, que trabalha com dados empíricos, não é apresentar respostas profundas, fechadas e acabadas às nossas indagações enquanto cientistas, mas, ao contrário, seu papel é apresentar respostas e perguntas advindas do(a) outro(a), daquele(a) de fora.

Assim, ao percorrermos este caminho do pesquisar, iremos pontuar acerca da filosofia da diferença e sua influência na elaboração do método cartográfico. Em seguida, apresentaremos o entendimento de tal percurso metodológico e como este nos auxilia na composição das linhas existenciais da infância aqui investigada. Essa infância, que, como veremos, constantemente, está à mercê dos processos de subalternidade engendrados pela colonialidade. Também, neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos de coleta de dados. Estes incluem: a descrição da instituição investigada, os processos de escuta das vozes das crianças e adolescentes (CA) bem como dos familiares, mães e/ou responsáveis legais (MR) e da equipe multidisciplinar (EM) que atua na instituição.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O que apresentamos, a seguir, é um recorte de uma investigação internacional intitulada “Garantias de direitos nos cotidianos de crianças e adolescentes”. Tal investigação foi possível através de um acordo de cooperação firmado entre o Instituto Interamericano da Criança e Adolescente (IIN), pertencente à Organização dos Estados Americanos (OEA), a Fundação Marista de Solidariedade Internacional (FMSI) e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Esse acordo teve por objetivo analisar as contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil, em diferentes países da América Latina, na prevenção e erradicação das violências nos espaços cotidianos das infâncias, atuando na garantia e proteção dos direitos de crianças e adolescentes (EYNG, 2019).

Através desta rede colaborativa, foram coletados dados em seis diferentes programas sociais em quatro diferentes países da América-Latina (Brasil, México, Chile e Guatemala). Os critérios de inclusão dos programas participantes foram: 1) vinculação do programa com políticas de garantia e proteção aos direitos de crianças e adolescentes; 2) atendimento de grupos de crianças e adolescentes em situações e/ou riscos de sofrer violências e violações de direitos; 3) ter consolidação e repercussão na comunidade atuante; e 4) possuir um número significativo de participantes com idades entre 10 e 18 anos (EYNG, 2019).

Outros fatores, como viabilidade de escuta dos três grupos de sujeitos (crianças e adolescentes, mães/pais/responsáveis legais e equipe multidisciplinar atuante nas instituições), autorização das instituições e equipe e demais especificidades (que foram se ajustando conforme a pesquisa tinha andamento), foram levadas em conta. Tais procedimentos foram extremamente necessários, visto que, como sugere Creswell (2014, p. 122),

[...] o mais importante é que o pesquisador considere as múltiplas fases na coleta de dados, fases essas que se estendem para além do ponto de referência típico de conduzir entrevistas ou fazer observações. Um passo importante no processo é encontrar pessoas ou locais para estudar e obter acesso e estabelecer um *rapport* com os participantes de modo que eles forneçam bons dados. Um passo intimamente relacionado ao processo envolve a determinação de uma estratégia para a amostragem intencional dos indivíduos ou locais. Essa não é uma amostragem probabilística que possibilitará ao pesquisador fazer inferências estatísticas para uma população; ao contrário, é uma amostra intencional que exemplificará propositadamente um grupo de pessoas que pode melhor informar o pesquisador sobre o problema de pesquisa que está em exame.

Nesse processo de amostra apontado por Creswell (2014), 301 participantes foram ouvidos(as) na pesquisa; destes, 131 eram crianças e adolescentes com idades entre 10 e 18 anos, 94 pais, mães e/ou responsáveis legais e 76 educadores(as), gestores(as) e profissionais das diversas áreas, que pertenciam às equipes executivas dos programas⁶. Todos(as) os(as) participantes foram informados(as) do estudo e concordaram em participar assinando os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido. Todo o processo de pesquisa foi documentado, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, via Plataforma Brasil – conforme a atenção aos requisitos éticos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 2012 do sistema Comitês de Ética em Pesquisa (CEP)/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) –, sob o número 65770517.6.0000.0020, e aprovado em 05 de abril de 2017, sob o número 2.002.093. Os dados gerais coletados por este processo investigativo podem ser consultados no Relatório *Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes – contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional* (EYNG, 2019).

Em relação aos cuidados éticos da pesquisa, seguimos as recomendações de Bogdan e Biklen (1994). Os seguintes princípios foram adotados:

1. As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal.
2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação. Ainda que alguns autores defendam o uso da investigação dissimulada, verifica-se consenso relativo a que na maioria das circunstâncias os sujeitos devem ser informados sobre os objetivos da investigação e o seu consentimento obtido. Os investigadores não devem mentir aos sujeitos nem registrar conversas ou imagens com gravadores escondidos.

⁶ O relatório final no âmbito do projeto *Garantias de direitos nos cotidianos de crianças e adolescente*, e intitulado *Infâncias e violências: o desafio de garantir direitos em contextos cotidianos infantis* pode ser conferido em http://www.iin.oea.org/pdf-iin/publicaciones/2019/Infancias_e_violencias_Relatorio2018_resumo_executivo_PT.pdf

3. Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo. Se aceitar fazer algo como moeda de troca pela autorização, deve manter a sua palavra. Se concordar em não publicar os seus resultados, deve igualmente manter a palavra dada. Dado que os investigadores levam a sério as promessas que fazem, deve-se ser realista nas negociações.
4. [Ser] autêntico quando escrever os resultados. Ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam, a característica mais importante de um investigador deve ser a sua devoção e fidelidade aos dados que obtém. Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 77).

Dessa maneira, partindo dessas considerações éticas apontadas por Bogdan e Biklen (1994), desde a elaboração do projeto de pesquisa até a execução do processo empírico que resultou na análise dos dados, a opção de grupo do qual fiz parte foi realizar uma pesquisa do tipo qualitativa, pois nosso objetivo era desenvolver “[...] uma ciência social comprometida com questões de justiça social, equidade, não violência, paz e direitos humanos universais” (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 11). Assim, penso na pesquisa qualitativa como uma paisagem que, vagarosamente, vai sendo desenhada. Em seu percurso artístico, emergem em sua composição linhas conectáveis, fluidas, pesadas, vazias e cheias de sentido. Para descrever essas linhas, utilizei-me da cartografia, que, como mencionado anteriormente no trabalho, me ajudou a decifrar as subjetividades de uma infância marcada por processos e violências em curso desde antes de suas existências.

Além dessas composições, a pesquisa qualitativa possui outras características, que devem ser levadas em conta pelo(a) pesquisador(a). Tais características podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Características da pesquisa qualitativa

Aspectos	Características da pesquisa qualitativa
Leva em consideração a ética e os valores do(a) pesquisador(a).	O(a) pesquisador(a) qualitativo tem consciência que sua análise dos dados representa uma interpretação possível e não definitiva da realidade. O posicionamento na escrita, a valorização das experiências pessoais e a explicitação dos valores e vieses são “[...] características da boa pesquisa qualitativa” (CRESWELL, 2014, p. 173). Desse modo, a pesquisa qualitativa “[...] localiza o observador no mundo”, isto é, interpreta o mundo, em seu contexto natural, e, por meio da interpretação que os indivíduos lhe atribuem, movimentos esses que possibilitam tornar “[...] o mundo visível” e tais “[...] práticas transformam o mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2011, p. 3).
Contrapõe-se a uma maneira única de se fazer pesquisa científica.	Contrapondo-se a uma maneira “universalista” de fazer pesquisa científica (FRASER; GONDIM, 2004), a “[...] pesquisa qualitativa, ou a sua metodologia, são caracterizados como indutivos, emergentes e moldados pela experiência do pesquisador na coleta e análise dos dados” (CRESWELL, 2014, p. 34). O princípio norteador da pesquisa qualitativa é o pesquisar pesquisando, pois tal abordagem tem consciência de que “[...] as perguntas de pesquisa se modificam no meio do estudo para melhor refletirem os tipos de perguntas necessárias para entender o problema da pesquisa” (CRESWELL, 2014, p. 34).
Parte de uma realidade concreta e histórica, com indivíduos cultural e socialmente localizados.	A investigação qualitativa parte da realidade de um campo e/ou indivíduo concreto, isto é, localizado histórica, física, social e culturalmente. E nessa perspectiva, o(a) pesquisador(a) qualitativo, “[...] interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...] estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Tal processo deve refletir “[...] uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).
Tem na pesquisa científica a finalidade de transformação das realidades sociais.	A pesquisa qualitativa tem como finalidade a modificação social da realidade. Isso significa que ela “[...] deve conter uma agenda de ação para uma reforma que possa modificar as vidas dos participantes, as instituições em que eles vivem e trabalham ou até mesmo as vidas dos pesquisadores” (CRESWELL, 2014, p. 36). E é exatamente devido à sua finalidade que a pesquisa qualitativa se preocupa com “[...] questões como opressão, dominação, supressão, alienação e hegemonia. À medida que essas questões são estudadas e expostas, os pesquisadores dão voz a esses participantes, aumentando a sua consciência e melhorando suas vidas (CRESWELL, 2014, p. 36).

Fonte: elaborado pelo autor com base em Creswell (2014), Denzin e Lincoln (2011), Fraser e Gondim (2004) e Bogdan e Biklen (1994).

A partir das características expostas por Fraser e Gondim (2004), Creswell (2014), Bogdan e Biklen (1994) e Denzin e Lincoln (2011), constatamos que a pesquisa qualitativa cumpre a função social, cidadã de modificação social. No entanto, isso não a exime de um rigor teórico-metodológico e delimitado. Pensando nessas características, o passo seguinte foi organizar em uma cartografia dos dados provenientes do programa social localizado na cidade da Guatemala. Optei metodologicamente por este recorte devido à autoidentificação instantânea, como mencionada no prefácio da tese, com as histórias e vidas das interlocutoras entrevistadas. Neste recorte, foram ouvidas 27 meninas e adolescentes (CA), 13

mães/responsáveis legais (MR) e 22 membros da equipe multidisciplinar (EM). O período de investigação *in loco* ocorreu de 25 de setembro a 13 de outubro de 2017.

A instituição investigada se caracteriza como uma associação sem fins lucrativos, de iniciativa privada e atuante há mais de dez anos na cidade da Guatemala, no atendimento de crianças e adolescentes com idades entre 12 e 18 anos, em risco social⁷ e desamparo, vulneráveis em seus direitos, vítimas de violências, abusos, tráfico e explorações sexuais. A institucionalização das meninas e adolescentes é realizada unicamente via instâncias judiciais. Esse fato aparece, também, nas entrevistas realizadas, como podemos observar na fala das interlocutoras:

¿Cómo se enteró del programa? (Pesquisador)

Me trajeron a mí por orden del juez [...] (CA 1).

Los policías me trajeran aquí, el ministerio público dice que tenía un hogar com una casa segura para me proteger (CA 4).

Por juzgado (CA 6).

Juzgado me mandó (CA 11).

[...] me mandaran del juzgado para ca (CA 12).

[...] me trajeron de la PGN [La Procuraduría General de la Nación] (CA 20).

A través de una audiencia me enviaron aqui (CA 22).

El juez me envió, la policia me buscó por maltrato (CA 23).

A instituição – optamos por manter anonimamente o nome dela devido a questões éticas da pesquisa e para preservar sua identidade e atuação. Se em momentos deste trabalho criticarmos algumas de suas características, é para a compreensão de que mesmo as instituições com as melhores propostas e práticas não estão isentas de uma assimilação, manutenção e reprodução das estruturas e práticas de controle de corpos e vidas, que findam por violar os mesmos direitos de que são defensoras – investigada possui cinco eixos/programas de atuação:

⁷ Para Morais (2009, p. 37), “[...] os fatores de risco são aquelas condições ou variáveis que estão associadas com a maior probabilidade de resultados desenvolvimentais negativos ou indesejáveis – morbidade, mortalidade, de acordo com o uso mais clássico, ou, mais recentemente, comportamentos que podem comprometer a saúde, bem-estar ou performance social”.

- 1) Programa residencial: objetiva abrigar, proteger e atender integralmente crianças e adolescentes em situação de desamparo e que sofrem violências e não garantias de seus direitos. Na prática, isso se concretiza no acolhimento institucional de meninas e adolescentes com o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar composta por médicos(as), psicólogas, procuradoras(es) legais, advogados, educadoras(es), psiquiatra, enfermeira e professoras(es);
- 2) Programa de reintegração familiar: busca a integração familiar, comunitária e social de crianças e adolescentes. Na prática, isso se traduz na inserção nos espaços educativos (inclusive na educação para o trabalho), na sensibilização e capacitação de familiares e membros da comunidade, principalmente no reestabelecimento e fortalecimento de vínculos afetivos;
- 3) Programa legal: atua no atendimento aos processos legais das meninas e adolescentes institucionalizadas e de seus(as) filhos(as), tanto os relativos à proteção como os penais, e tem por objetivo o acesso e garantia ao direito à justiça;
- 4) Programa de educação pública e sensibilização: tem por princípio a prevenção das violações de direitos da infância e juventude. Concretiza-se na formação comunitária de uma consciência de proteção integral aos direitos de crianças e adolescentes. Tal formação atua na modificação de padrões de condutas nas famílias e comunidades, em especial os que compreendem as violências como naturais, e não como delitos;
- 5) Programa de estimulação oportuna: oferece às filhas e filhos das adolescentes institucionalizadas experiências para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motrizes, linguísticas e socioemocionais. Tal programa é desenvolvido pela equipe de psicólogos(as), que atuam na instituição (informações adaptadas e traduzidas do programa investigado).

Os eixos de atuação da instituição, em conformidade com a missão dela, possuem o compromisso de criar oportunidade para o bem-estar e desenvolvimento pessoal de meninas e adolescentes, que sofreram violências e/ou estão em riscos de as sofrerem.

Quanto aos procedimentos de escuta, utilizamos a entrevista semiestruturada guiada por um roteiro contendo perguntas abertas e fechadas. Optamos por essa modalidade de entrevista, que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Além disso, possui a característica de manter “[...] a presença

consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações por meio da observação (linguagem verbal e não verbal) e a auto-observação de fenômenos emergentes no *setting*” (SILVA; HERZBERG; MATOS, 2015, p. 102).

Além dessas características, Fraser e Gondim (2004, p. 140) apontam que a entrevista deve “[...] privilegiar a fala dos atores sociais”, permitindo, assim, “[...] atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo”. Esse conhecer propicia que a pesquisa acesse os “[...] significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante”, isto é, entrevistar é dar “[...] voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível à sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Desse modo, a entrevista torna-se um mapa de compreensão e interpretação da realidade, que circunscreve as(os) entrevistadas(os), pois “[...] oferece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKELL, 2002, p. 65).

O roteiro utilizado nas entrevistas, e que foi “[...] sendo construído e desconstruído, territorializado e desterritorializado durante toda a trajetória, já que os elementos da pesquisa se interpenetram de forma dinâmica” (ROSÁRIO, 2008, p. 209), estão disponíveis nos anexos do trabalho, continham cinco partes sendo elas, respectivamente:

- a) A primeira parte intitulada “dados de identificação do(a) participante” continha nove perguntas de nível identificatório como sexo e identidade de gênero, pertencimento étnico, renda familiar, ano escolar, repetência e evasão escolar;
- b) A segunda parte referia-se à inserção da participante no programa, o tempo de participação e as expectativas pessoais em relação ao programa;
- c) A terceira parte do roteiro compreendia as concepções subjetivas acerca dos direitos humanos e das violências nos cotidianos infantis. Neste item, o mais importante era deixar que suas vozes fossem ouvidas, visto que os discursos de proteção e defesa “das infâncias” sempre são proferidos por outros sujeitos e, dificilmente, os atores mais importantes dos processos de tomadas de decisões fazem parte delas. Perguntas sobre fatores de risco e

proteção para com as violências, entendimento subjetivo sobre o que são os direitos humanos e direitos indispensáveis em sua vida naquele momento buscaram expressar aquilo que sempre foram silenciadas: suas vozes. Ainda, neste item, foram apresentados os direitos presentes na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989), e solicitado que enumerassem por ordem de importância, naquele momento de suas vidas, do mais ao menos importante bem como se havia contribuições do programa/instituição na garantia desses direitos e, se sim, quais direitos estavam sendo garantidos.

- d) A quarta parte abordou os processos metodológicos e avaliativos do programa investigado. Ou seja, buscava compreender, a partir da visão subjetiva das meninas e adolescentes, quais atividades eram realizadas pelo programa, seus objetivos, dificuldades de participação, aprendizagens adquiridas e suas influências nos âmbitos pessoal, familiar, comunitário e escolar. Também, foi solicitado que descrevessem a rotina cotidiana do programa e suas percepções, sentimentos e angústias em relação a elas.
- e) A quinta e última parte do questionário referiu-se às percepções acerca das condições das crianças, adolescentes e jovens em seu país. Nessa parte, buscou-se cartografar uma paisagem silenciada – pelo Estado, pelas políticas públicas e pelos tratados nacionais e internacionais –, mas não silenciosa, e que poderia ser ecoada pelas vozes de uma infância subjugada pelo “monstro de três cabeças”⁸.

As anotações do pesquisador foram digitalizadas e as falas produzidas durante as entrevistas transcritas. Os dados gerados foram sistematizados e as questões fechadas foram inseridas no *software* de sistematização e análise de dados Sphinx Léxica®, permitindo a elaboração de tabelas, gráficos e análises transversais. Em relação à utilização de *softwares* nas pesquisas qualitativas, Moreira (2007) aponta que há vantagens e desvantagens para o pesquisador. Entre as vantagens, o autor menciona a possibilidade de obter uma visão geral dos dados, facilidades, rapidez e geração de análises/gráficos/tabelas combinadas e transversais. Todavia, o autor

⁸ Referência ao poema de Raquel Lima (2019), presente na epígrafe deste trabalho e que denuncia as faces entrelaçadas do colonialismo, capitalismo e patriarcado.

alerta para o risco de “mecanização” que os processos de análise e interpretação podem sofrer, risco esse levado em consideração no processo.

Dessa maneira, para explorar a potência política e prática da educação/pedagogia decolonial em movimentos desterritorializantes e reterretorializantes das infâncias aqui investigadas, nada mais coerente que, como método de pesquisa, utilizar a cartografia como uma forma de política de pesquisa.

2.2 A CARTOGRAFIA COMO PERCURSO DE PESQUISA

A cartografia aqui utilizada trata-se de um processo metodológico, que encontra, na filosofia da diferença de Giles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), sua principal, mas não única, inspiração.

O conceito de diferença, principalmente para Deleuze, “[...] trata antes de mais nada da matéria do sensível, de algo que se produz, na linguagem, por exemplo, entre o isso e o aquilo de um sistema binário” (CUNHA, 2019, p. 935). Ou seja, a diferença deleuziana “[...] não é nem interior nem exterior, ela se acha na fronteira, insensível, incorporal, ideal” (DELEUZE, 1974, p. 158).

A diferença é entendida aqui como decompositora daquilo que é hegemônico, isto é, do discurso/linguagem, do poder e suas variadas esferas constitutivas. Sendo oposição ao hegemônico, a filosofia da diferença objetiva, primeiramente, fazer uma crítica e uma separação radical “[...] ao sujeito humanista, autônomo e consciente” (SCHNORR; RODRIGUES, 2014, p. 38), sujeito esse engendrado pela modernidade/colonialidade e que se posiciona como agente único da cultura e da possibilidade do conhecimento⁹.

Este sujeito universal, moderno, colonial, patriarcal, heterossexual e cristão da modernidade não se concebe sem um sub-humano. Isso ocorre porque “[...] a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2019, p. 31).

⁹ Claudia Madruga Cunha (2019, p. 939) nos recorda que qualquer pesquisa que aborde a diferença deve se colocar como uma pesquisa decompositora das “[...] estruturas internas, o que às vezes significa buscar raízes, algo genealógico”. Isso porque “[...] a vida é o processo da diferença” (DELEUZE, 2004, p. 51). Isso significa que “Uma pesquisa em educação que busque tratar da diferença não deve cair na tentação dos dualismos tradicionais, focada na experiência e na experimentação, mas sim ser processo que implica em criar um começo sem condicionantes prévios” (CUNHA, 2019, p. 948).

Essa concepção de ser humano, e por consequência de visão de mundo, vai afirmar-se como um “megaparadigma” epistemológico, que anuncia

[...] a emancipação progressiva da razão e da liberdade, a emancipação progressiva ou catastrófica do trabalho [...], o enriquecimento da humanidade inteira através dos progressos da tecnologia capitalista, e até [...] a salvação das criaturas através da conversão das almas à narrativa cristã do amor mártir (LYOTARD, 1992, p. 29).

Dessa forma, a filosofia sob uma perspectiva da diferença

[...] tem interesse pela diversidade, pluralidade e singularidade. Pode ser caracterizada pela interdisciplinaridade e por novos modos de perceber o que é sujeito e o que é objeto. Entende que as ciências estão sempre se transformando e se relacionando e, por isso, tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento são construções – ou criações, ao contrário de uma filosofia baseada numa ideia universal e numa totalidade que contém partes isoladas, de acordo com o movimento estruturalista (SCHNORR; RODRIGUES, 2014, p. 39).

Desterritorializando uma ciência universalista¹⁰ e fragmentária, a filosofia da diferença subverte os protocolos e postulados da separação do sujeito pesquisador e do objeto a ser pesquisado. Dessa separação, nasce a cartografia, que nos fornece ferramentas para pensar os processos de subjetivação e violências, vivenciados pela infância aqui investigada, e nos permite acessar

[...] aquilo que força o pensamento, favorecendo o registro de acontecimentos que não se apresentam (em primeiro plano) ao pesquisador, visto que se considera um trabalho cartográfico menos informativo e, mais, um contar sobre aquilo que se passa no sujeito da experiência. Isto é, o ato de investigar ocupa-se da narrativa de dentro da experiência vivida, construindo um mapa dos saberes daí advindos. Com isso, articula-se o método com as intenções da indagação, bem como com questões dessa atualidade (SCHNORR; RODRIGUES, 2014, p. 42).

Também intitulada “[...] esquizoanálise, micropolítica, pragmática, diagramatismo, rizomática” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 102), a cartografia como método de pesquisa pode ser compreendida como sendo “[...] uma caixa de

¹⁰ Em uma crítica às filosofias ditas universais, Deleuze e Guatarri (1992, p. 15) problematizam que: “A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas. Os Universais de contemplação, e em seguida de reflexão, são como duas ilusões que a filosofia já percorreu em seu sonho de dominar as outras disciplinas [...]. Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade. O primeiro princípio da filosofia é que os universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados”.

ferramentas, uma análise das linhas, espaços, devires, acontecimentos, variações contínuas” (PERRONE, 2009, p. 63), que ocorre nas linhas existenciais da vida humana. Essas linhas “[...] são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22) que “[...] multiplicam-se a cada novo olhar, [e] sempre fogem antes de serem pegas” (OLIVEIRA, 2014, p. 289).

Uma produção de conhecimento, que almeja alinhar pensamento e vida, implica observar a realidade como algo múltiplo, disposto em uma horizontalidade sobreposta, na qual “[...] há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18). Essa característica, própria da vida humana, primeiramente, tenta definir, engessar e classificar identidades e territórios, que podem ser explorados. Já as linhas de fugas, de resistências e de desterritorialização são as linhas que escapam das normas, que, constantemente, mudam, adaptam-se, renovam-se, reestruturam-se e reterritorializam-se para sobreviver em um mundo, onde somos estrangeiros e, frequentemente, somos lembrados de nossa breve passagem. São linhas de “[...] partida, devir, passagem, salto, demônio, relação com o de fora” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30).

Para Deleuze (2013, p. 30), a cartografia “[...] é uma análise militante”, que luta e denuncia o “[...] fascismo do poder”, isto é, envolve um construto que não separa a teoria e a prática de pesquisa. Tal análise não “[...] se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). O pesquisador/cartógrafo não segue um manual que descreve passo a passo do seu percurso metodológico. Ao contrário, seu procedimento de pesquisa deve estar sempre aberto à sensibilidade do campo investigativo. Esse percurso deve, incessantemente, ser inventado e ressignificado “[...] em função daquilo que pede o contexto em que se encontra” (ROLNIK, 1989, p. 68).

“Buscando inspiração em diferentes textos, autores(as), linguagens, materiais, artefatos” (PARÁISO, 2012, p. 34-35), “[...] incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas” (ROLNIK, 1989, p. 66), a cartografia, como método de pesquisa, permite acolher o caráter, que, por vezes, é finito e outras é ilimitado do ato de pesquisar.

A atuação do cartógrafo social, apesar de aberta e em constante adaptação, envolve o seguimento de algumas regras e princípios. A principal delas é saber que “[...] o cartógrafo sabe que é sempre em nome da vida, e de sua defesa” (ROLNIK, 1989, p. 70) que ele atua e avalia em que medida “[...] as defesas que estão sendo

usadas servem ou não para proteger a vida” (ROLNIK, 1989, p. 70). Dessa maneira, a prática da cartografia é sempre uma prática política, de denúncia das estruturas excludentes, que hierarquizam vidas e corpos. Uma prática que “[...] desterritorializa faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 163). Este caráter político,¹¹ que o cartógrafo assume em seu percurso metodológico, é, para Rolnik (1989, p. 72), pertencente à “[...] alçada da micropolítica e tem a ver com o poder em sua dimensão de técnicas de subjetivação” ou com a própria construção das subjetividades e de suas dimensões e produção/reprodução dos sistemas que a cartografia investiga.

O lugar de fala, ou seja, se fala com ou de, assume um protagonismo indiscutível nesse cenário. Somente considerando os aspectos identitários mais profundos do seu ser é que o pesquisador pode valer-se de um método que nasce no âmago de uma filosofia do desejo. Esses aspectos identitários e subjetivos do pesquisador não têm a intenção de cegar sua ciência. Ao contrário, essa descoberta do “eu-pesquisador”, sujeito concreto, permite que o investigador conheça os limiares, que demarcam os aspectos objetivos e os aspectos subjetivos da pesquisa científica. Quando ignorado esse limiar, corre-se o grande risco da confabulação abstrata com um público inexistente, de desestabilizar-se nos platôs esquizofrênicos de uma academia mofada, que é incapaz de dialogar com o mundo real. É isso que buscamos nesta cartografia: falar de infâncias reais, que foram e continuam a ser, constantemente, subalternizadas pelas estruturas sociais.

A ética do cartógrafo reside em sua escuta e no “[...] caráter imediatamente político de sua prática, entendida como produção de subjetividades” (ROLNIK, 1989, p. 75) e negação de verdades incontestáveis e hegemônicas, fruto de uma hierarquização advinda do pensamento ocidental, pensamento esse patriarcal/colonial/capitalista/racista/heterossexista/xenófobo/excludente e “[...] marcado pelo monopólio do macro-olho, olho do visível, da representação e [de uma] razão totalizadora” (ROLNIK, 1989, p. 77) imposta pela ciência moderna.

¹¹ De acordo com Rolnik (1989, p. 73), caracterizar a cartografia como uma prática de análise política “[...] tem a ver com o fato de que ela participa da ampliação do alcance do desejo, precisamente em seu caráter de produtor de artifício, ou seja, de produtor de sociedade. Ela participa da potencialização do desejo, nesse seu caráter processual de criador de mundos, tantos quantos necessários, desde que sejam facilitadores de passagem para as intensidades vividas nos aleatórios dos encontros que vamos tendo em nossas existências”.

Assim, a cartografia, como método, integra esta pesquisa como uma denúncia à ascensão do que Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 80) nomeia como “[...] fascismo social”, ou seja, denúncia a todo e qualquer “[...] regime social de relações de poder extremamente desiguais, que concedem à parte mais forte poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca” e nos permite, ao menos nesta escrita, “[...] resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder” (ERIBON, 1990, p. 123).

Essa não é uma tarefa fácil, grande parte, porque Deleuze e Guattari, principais formuladores desse método, não forneceram uma “receita metodológica” a ser seguida. Isso porque não há intenção dos autores em descrever passos a serem seguidos para o sucesso metodológico daquele que se aventura com e na cartografia. Desse modo, é próprio da cartografia o “[...] desamparo radical dos princípios imutáveis [...], de referenciais de como se orientar na pesquisa, de critérios *a priori*, [...] de diretrizes que forneçam à sua ação algum norte garantido” (CORAZZA, 2004, p. 69).

Assim, acompanhando movimentos em constantes fluxos, o cartógrafo permite-se coreografar o desassossego (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012), embaralhar e confundir as fronteiras, que tendem a estabelecer conceitos imutáveis e identidades fixas do que é ou não a pesquisa científica e, então, “[...] pôr em xeque o fora e o dentro de um território, desmarcar as relações de propriedade e apropriação de um objeto de estudo com o qual podemos fazer este ou aquele tipo de pesquisa” (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012, p. 163)

A autorreflexão deve fazer parte de todo o processo daquele(a) que se aventura a cartografar na pesquisa em educação. Isso porque é uma exigência do cartografar o “[...] pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê [...] explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através de um exercício de um saber que lhe é estranho” (FOUCAULT, 1994, p. 15).

A denúncia a um poder instituído é, para o pesquisador, que se lança ao emaranhado cartográfico, sua principal motivação. O poder é, aqui, entendido como relações, ou seja, “[...] um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 1995, p. 284), e seu exercício, configura-se como “[...] um modo de ação de uns sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 287). Como estratégia, seu funcionamento deve ser concebido como “[...] disposições [...] manobras [...] táticas [e] técnicas” (FOUCAULT, 2014, p. 30), que não atuam, exclusivamente, via

violências sobre corpos. Ao contrário, exerce-se mediante a duas disposições, que lhe são imprescindíveis: “[...] que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 288). Por isso, toda e qualquer relação de poder implica linhas de fuga e resistências, pois “[...] o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p. 289).

A resistência mencionada por Foucault (1995) não pode ser compreendida desvinculada das relações de poder. Ao contrário, é dela constitutiva e derivada. Isso ocorre porque “[...] o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 1992, p. 183). Então, a resistência opera, “[...] não a partir de um lugar externo, [...] simplesmente porque não há exterioridades” (VEIGANETO, 2014, p. 123), é do âmago da trama de relações que ela é gerada. É exatamente por isso que “[...] cartografar [...] é construir um mapa aberto dos seus segmentos (poderes e territórios) e dos seus pontos de desterritorialização (por onde [...] foge e faz fugir)” (PARÁISO, 2010, p. 17).

Deixando mais clara a questão acerca da resistência, Foucault (2006, p. 208), em *A vida dos homens infames*, afirma que a manifestação das resistências ocorre no “[...] ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra a sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas”.

Dessa forma, “[...] a resistência é a possibilidade de abrir espaços de luta e de administrar possibilidades de transformação por toda parte” (REVEL, 2011, p. 127-128). Possibilidades que esta cartografia quer tratar quando almeja permitir que meninas e adolescentes em situação de pobreza, violadas em seus direitos e em seus corpos possam reexistir, reinventar-se, reterritorializar-se, existir de outras formas ou, como sugere Deleuze (PARNET, 1996, s/p), de “[...] liberar a vida que o homem aprisionou” em busca de “[...] uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mais rica em possibilidades (DELEUZE, 1988, p. 99) e insurgirem como um “[...] conjunto de forças que resistem” (DELEUZE, 1988, p. 100), diante das diversas redes de

poderes, que buscam aprisioná-las, violá-las, instucionalizá-las, invizibilizá-las, excluí-las e, por fim, apagá-las.

O pesquisador, que adota a cartografia como método de pesquisa, sabe que esse é um método construído no próprio processo da pesquisa. Isto é, esse não é um método “dado”, muito menos há uma receita a seguir, ou, como sugere Rolnik (1989, p. 66), isso pouco importa ao cartógrafo social, “[...] pois ele sabe que deve inventá-lo em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso, ele não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado”. Todavia, o cartógrafo tem que considerar que “[...] o que orienta a cartografia em termos de regras são os limites que se dão a ver, as fronteiras que se mostram no campo e nas relações com os sujeitos e objetos” (ROSÁRIO, 2008, p. 208).

Entretanto, o cartógrafo “[...] também quer perder-se, pois é o único modo de ganhar: ganhar a experiência de se rever e de manter um certo grau de desprendimento perante a pesquisa e conhecimento produzido” (KIRST *et al.*, 2003, p. 97). Por isso, “[...] a construção do mapa, então, não tem receita, é o espelho do olhar que o cartógrafo foi capaz de produzir” (ROSÁRIO, 2008, p. 217).

Confrontando “[...] o saber e o fazer pesquisa instituídos na modernidade, tal como o método cartesiano, que fixa um lugar para o pesquisador e para o objeto que se deixa conhecer” (CORREA, 2009, p. 35), a cartografia nos permite pensar – sim, porque o pesquisador, aqui, não é neutro no processo de conhecimento – decolonialmente as possibilidades de superação das violências vivenciadas por crianças e adolescentes vulneráveis. Pensar nas subjetivações, objetivações e linhas de fuga que se delineiam no cartografar é dar visibilidade àquilo que, por muito tempo, foi ocultado.

Desse modo, optou-se pela utilização dos delineamentos do método cartográfico justamente pela possibilidade decolonial que ele carrega, posicionando-se frente a uma metafísica moderna, que aspira à neutralidade, totalidade e universalidade, mas mostra-se fragmentária, dicotômica e ideológica. Assim, percorrendo dúvidas e certezas nas experiências marginais dos indivíduos subalternizados, a cartografia permitirá falar de experiências, e não abstrações, como também uma prática pedagógica decolonial sugere.

2.3 AS LINHAS DA ESCUTA CARTOGRÁFICA

Os estudos acerca da infância como categoria geracional possuem limitações, que, por vezes, impedem apontamentos e intervenções necessárias para a melhora das condições de vida de crianças e adolescentes. A multiplicidade de campos de saberes, que disputam a autoridade no assunto, com certeza, é uma limitação desses estudos. Isso porque acaba por fragmentar e esvaziar de sentido as categorias de análise e o próprio conceito, uma vez que particulariza e especifica por áreas de saber e não observa a completude do indivíduo possuidor da infância.

Nesse sentido, pensar a infância a partir de uma perspectiva latino-americana é um desafio, visto que as conceitualizações acerca do ser infantil, ainda, persistem em refletir uma imagem eurocentrada das crianças e adolescentes, imagem essa não correspondente à nossa realidade enquanto periferia econômica do mercado capitalista mundial. Tal fato reitera que a desigualdade foi, e continua a ser, o alicerce da construção desse continente como o conhecemos.

Mesmo autores e autoras que propõem reflexões acerca da construção social da infância, a partir de uma perspectiva latino-americana, acabam por utilizar os clássicos estudos sobre a infância europeia. Dessa forma, cabe-nos fazer a crítica e percebermos pontos relevantes de tais estudos, que se aplicam à análise dos percursos de nossas infâncias.

Entre tais pontos, um dos mais relevantes é o consenso desses estudos de que a reflexão de, e a partir da infância, sua história, trajetória social e conceitual, implica a análise de condições marcadas por territórios e linhas de anonimato, abandono e rejeição; isto é, pensar a infância como dispositivo de normatização, que “[...] atua de maneira capilar sobre a criança, produzindo-a” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 466). Mesmo sendo um dos tentáculos modernos dos mecanismos de governamentalidade e produção do ser criança (pensemos, por exemplo, na instituição, desde a chegada até o século XIV, de programas educativos especiais para “civilizar” as crianças das populações originárias dos países invadidos pela Europa), se hoje nos cercamos de aparatos institucionais e legais para teoricamente cuidar, proteger e preservar crianças e adolescentes, esse nem sempre foi o sentimento existente.

O historiador Philippe Ariès (1914-1984), em seu clássico *História Social da Criança e da Família* (1981), já afirmara que o sentimento e o respeito à infância é um

produto do final do século XVI e início do século XVII. Antes desse período, a “[...] sociedade via mal a criança, pior ainda o adolescente” (ARIÈS, 1981, p. 10). Para Fernandes (2005, p. 25), crianças e adolescentes foram

[...] durante muitos séculos, sujeitas a terríveis processos de seleção, dizimação, adestramento, que, em nada, se compadeciam com a sua natureza vulnerável e dependente, ficando reféns dos valores e práticas culturais que, em cada época, se foram construindo à volta destes seres sem qualquer estatuto. É, portanto, despropositado considerar que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, uma vez que, em muitos períodos da história, e mesmo da história recente, elas foram desconsideradas enquanto seres humanos.

A “descoberta” da infância¹² advém de processos marcados por revoluções nas maneiras de ser, existir e viver na sociedade burguesa nascente¹³ do século XIV. O advento da “modernidade”, as mudanças nas classes sociais, os processos de industrialização, as mobilidades urbanas, o êxodo rural e as transformações arquitetônicas das moradias fizeram com que, de “[...] um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÈS, 1981, p. 52), a infância tornara-se um período privilegiado de cuidado e apreço de tal maneira que

[...] tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1981, p. 164).

Assim, do anonimato ao “[...] infanticídio tolerado” (ARIÈS, 1981, p. 17), a infância torna-se parte de uma nova estrutura da sociedade nascente. Esse sentimento, todavia, não foi democratizado a todas as crianças: “[...] a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos” das “[...] famílias burguesas ou nobres” (ARIÈS, 1981, p. 81).

¹² Para o “*Colectivo Ioé*” em seu artigo pioneiro intitulado “La Infancia Moderna como Institución Social”, “O reconhecimento da especificidade da infância só foi possível quando a vida familiar se circunscreveu ao âmbito do privado, quando a casa deixou de ser um lugar aberto, um prolongamento da vida social da rua, permitindo o surgimento de um sentimento de família com um valor específico” (COLECTIVO IOÉ, 1989, p. 29).

¹³ Comparato (2011) descreve bem esse período e o define como o nascimento de uma nova mentalidade. Segundo o autor, “[...] os burgueses manifestaram desde logo uma mentalidade ou visão de mundo original, em tudo e por tudo diversa daquela que animava a sociedade antiga. Essa nova mentalidade, fundada em uma táboa de valores diametralmente oposta à vigente no passado, foi registrada nos múltiplos manuais para uso dos comerciantes, largamente difundidos no meio urbano medieval” (COMPARATO, 2011, p. 258).

Mesmo após o surgimento das primeiras escolas no Ocidente, destinadas a educação exclusiva das crianças, essa divisão classicista¹⁴ e generificada, ainda, persistia de tal modo que, “[...] além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação. Nas famílias que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada” (ARIÈS, 1981, p. 190).

Para atender aos interesses da nascente burguesia, e do capitalismo rompente, foi necessário voltar-se à constituição dos indivíduos de maneiras mais particulares. Nomear, classificar, separar e conhecer os desejos dos indivíduos eram, extremamente, essenciais para alimentar a maquinaria de uma nova configuração de vida e sociedade, que a modernidade engendrou. Assim, nesse movimento, a infância tornou-se uma fase privilegiada de regulação, vigilância e controle.

As instituições disciplinares (escolares, religiosas e jurídicas) cuidaram que os corpos infantis fossem regulados, adestrados e não falantes (infante). Dessa forma, “[...] a vida instintiva das crianças [teve] que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos” (ELIAS, 1993, p. 145).

Obviamente, esses processos de constituição de um indivíduo portador da infância não foram um projeto universalizado. Se, por um lado, algumas infâncias eram submetidas à vigilância e controle das instituições – o que, de certa maneira, as classificavam como indivíduos em desenvolvimento, portadores(as) de características específicas, que deveriam ser desenvolvidas e aprimoradas –, outras infâncias, especificamente a infância em situação de pobreza, era ignorada, condenada ao trabalho nas indústrias e fábricas, que exploravam sua mão de obra barata e abundante.

Essas “linhas abissais” (SANTOS, 2007), que demarcam fronteiras de inclusão e exclusão, e definem corpos que importam e outros condenados à vulnerabilidade, ainda atuam na classificação de infâncias, que devem ser preservadas, e infâncias, que podem ser interrompidas.

A infância aqui cartografada não escapa das normas impostas socialmente a uma grande parte das crianças no mundo. São meninas, pobres e, em sua maioria,

¹⁴ A classe determinava (como ainda determina na atualidade) quem poderia ou não frequentar as instituições educacionais. Dessa maneira, “[...] a escolaridade só era permitida aos filhos dos burgueses e aos nobres. Os filhos dos operários trabalhavam desde cedo, impedidos de estudar e até mesmo de brincar” (BASTOS *et al.*, 2008, p. 6).

descendentes da população indígena – mesmo não se identificando como tal, como veremos em outra parte deste trabalho –, e por não possuírem características identitárias de um padrão hegemônico, seus corpos e suas vidas são marcados como precárias e, justamente por serem precárias, são sinalizadas como indivíduos não reconhecíveis como sujeitos de direitos e possuem “[...] vidas que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (BUTLER, 2015, p. 17), visto que, antes de toda e qualquer definição de um *status* de sujeito, só são plenamente existentes ao serem construídas como subalternas, vulneráveis e dependentes ou quando são objetos de segregação, dominação e/ou discriminação, situações essas recorrentes no continente latino-americano, onde:

a) esses processos estão sistematicamente associados à distribuição da riqueza, onde a produção dos ‘pobres’ deriva de uma produção escandalosa dos ‘ricos’; b) os grupos de sujeitos e os grupos dominantes têm notável capacidade de reprodução intergeracional; e c) a desigualdade está ligada à colonialidade – em termos histórico-culturais – e à globalidade – em termos da localização da América Latina no sistema mundial. Consequentemente, a análise das modalidades que adota a reprodução da desigualdade é central para a compreensão das condições de existência e dos significados de ‘infância’ na região (ALVARADO; LLOBET, 2013, p. 29, tradução nossa).¹⁵

Desprovidas do *status* de sujeitos, seus direitos não podem ser reivindicados. Sem direitos, suas vidas atravessam a precariedade, que “[...] implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro” (BUTLER, 2015, p. 31). Assim, o “[...] cartógrafo testemunha o quanto elas estão se desterritorializando do lar, do ninho, da família” (ROLNIK, 1989, p. 93) ou, como exclama nossa interlocutora, que, quando indagada sobre o que entendia por Direitos Humanos, ela não hesitou em responder:

Supuestamente son los que ayudan en los demás adolescentes, niños y niñas (CA 7).
Empezamos diciendo supuestamente, porque por supuesto? (Pesquisador).
Porque algunas veces no ayudan, y tratan como locos y no ayudan, ya veces que sí (CA 7).

¹⁵ Original: “a) estos procesos son sistemáticamente asociados a la distribución de la riqueza, en donde la producción de ‘pobres’ se deriva de una escandalosa producción de ‘ricos’; b) los grupos sometidos y los grupos dominantes tienen una notable capacidad de reproducción intergeneracional; y c) la desigualdad se vincula con la colonialidad – en términos histórico-culturales – y con la globalidad – en términos de la ubicación de América Latina en el sistema-mundo. En consecuencia, el análisis de las modalidades que adopta la reproducción de la desigualdad, es central a la comprensión de las condiciones de existencia y las significaciones de ‘la infancia’ en la región” (ALVARADO; LLOBET, 2013, p. 29).

O supostamente revelado na fala da CA 7 sugere a internalização de que algumas infâncias merecem ajuda e são sujeitos de direitos e outras são tratadas como loucas, pois não correspondem à imagem, que “[...] os defensores da infância e da família [...] constroem” (PRECIADO, 2013, p. 1).

Desse modo, a cartografia surge como “[...] uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (GUATTARI, 1988, p. 175). A cartografia aqui vai mapear, antes de tudo, desejos, desejos e vontades “[...] de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 165), principalmente de ter um projeto de vida e futuro em um dos países¹⁶ que mais possui traços dos processos coloniais, os quais se materializam em diversas investidas a corpos femininos não brancos e pobres.

Neste mapeamento, foram entrevistadas 27 meninas e adolescentes com idades entre 12 e 18 anos. Entretanto, os dados referentes a três entrevistas, optamos por não adicionarmos ao trabalho final. Essa opção foi realizada, porque duas das meninas entrevistadas, além das sequelas das violências e abusos sexuais sofridos¹⁷, apresentavam transtornos mentais. No decorrer da apresentação da pesquisa na instituição e da informação que seriam realizadas entrevistas, ambas demonstraram enorme interesse na participação. Tal interesse, que se converte na necessidade dessa infância em falar, em deixar de ser infante, fez com que as incluíssemos no

¹⁶ Segundo a Comisión Interamericana de Derechos Humanos, em seu relatório “Violencia, niñez y crimen organizado”, que trata, sobretudo, da incidência de um “capitalismo gore” (TRIANA, 2016), e de uma “necropolítica” (MBEMBE, 2018), que nada mais são do que facetas contemporâneas do colonismo, indica que a “Guatemala es uno de los países de la región gravemente afectados por la trata de niñas, niños y adolescentes con fines de explotación sexual. Según datos de la Procuraduría de Derechos Humanos e información recibida por la Comisión, entre el periodo de 2012 a 2013, habría ocurrido un aumento de 44,4% en el número de víctimas de trata, este aumento habría tenido además un impacto desproporcionado contra adolescentes-mujeres y las niñas. El contexto que vive Guatemala respecto de este fenómeno se debe en gran medida a los factores de desigualdad; pobreza y pobreza extrema; situaciones de violencia estructural contra mujeres y otros grupos; el actuar de organizaciones criminales; y por tratarse de un corredor de migración. En cuanto a los factores que dificultan la judicialización de este crimen, algunos de los aspectos destacados que deben ser abordados por el Estado son la falta de conocimiento por parte de operadores de justicia de lo que consiste el delito de trata de personas, la escasez de personal especializado y la capacidad institucional insuficiente” (CIDH, 2015, p. 111).

¹⁷ Por violência e abusos sexuais, entendemos “[...] qualquer ato sexual ou tentativa de ato sexual não desejados, comentários ou insinuações sexuais não desejados, atos de tráfico ou atos dirigidos contra a sexualidade de uma pessoa usando coerção, por parte de qualquer pessoa, independentemente de sua relação com a vítima e em qualquer contexto. A violência sexual não está limitada à penetração da vulva, do ânus ou de outra parte do corpo com pênis ou outro objeto e inclui estupro, agressão, molestamento, assédio e incesto, sendo que as definições para esses atos específicos diferem entre países” (BARBOSA; SOUZA; FREITAS, 2015, p. 273).

processo de escuta de forma natural e ética. Afinal, sabíamos que dar voz às diferentes e diversas infâncias era nosso objetivo final. A terceira não utilizamos, porque a adolescente não conseguiu finalizar a entrevista em virtude de fortes emoções¹⁸ ocorridas no processo. Dessa maneira, por questões éticas, trouxemos, para a discussão, os dados referentes às 24 entrevistas. Podemos observar as idades das interlocutoras na Tabela 1.

Tabela 1 – Idades das meninas e adolescentes entrevistadas

Idade	Frequência
12	2
13	2
14	1
15	2
16	7
17	8
18	2
Total	24

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

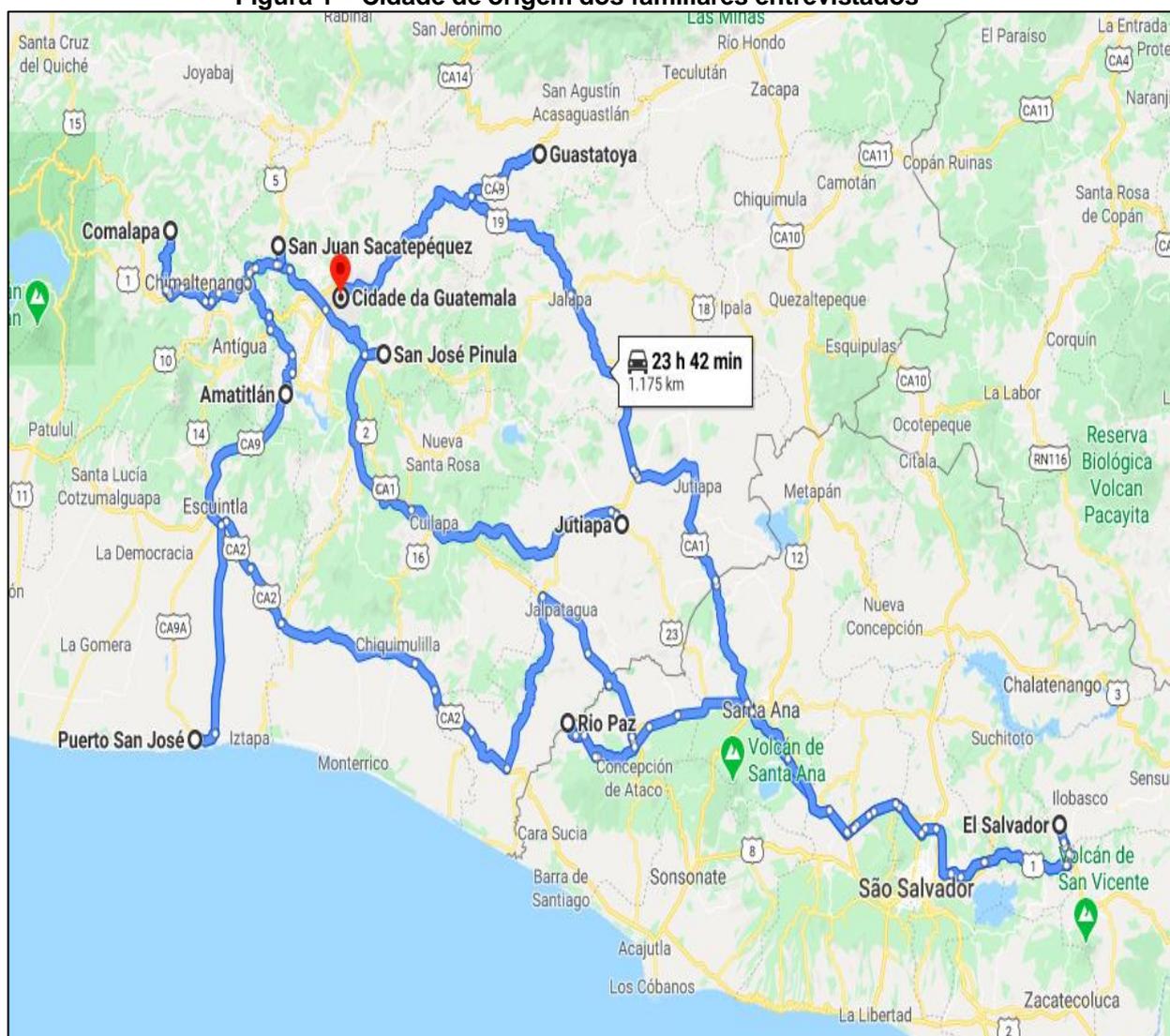
Também, foram entrevistadas(os) 13 mães e/ou responsáveis legais (MR), sendo 11 pertencentes ao sexo feminino e dois ao sexo masculino. Aqui, cabe ressaltarmos a dificuldade encontrada para a realização das entrevistas com os familiares. Isso porque, em diversos casos, os familiares estavam em processo de investigação ou condenados (privados de liberdade) judicialmente por abusos sexuais e/ou maus-tratos das menores institucionalizadas.

Algumas informações a respeito dos familiares são importantes levarmos em consideração:

¹⁸ Em estudos, em pesquisas e na própria literatura acerca de violências sexuais, há um consenso das consequências psicológicas que abusos e violências causam nas vítimas. Tais consequências vão depender de diversas variáveis, como, por exemplo, se os abusos eram cometidos por membros da família ou alguém com estreitos laços afetivos com a vítima. Para Habigzang *et al.* (2008, p. 286), “Crianças ou adolescentes podem desenvolver transtornos de humor, de ansiedade, alimentares, dissociativos, hiperatividade e déficit de atenção, assim como enurese e encoprese (Briere & Elliott, 2003; Cohen, Mannarino, & Rogal, 2001; Runyon & Kenny, 2002). Entretanto, o transtorno do estresse pós-traumático (TEPT) é a psicopatologia mais citada como decorrente do abuso sexual. É estimado que mais da metade das crianças vitimizadas sexualmente desenvolvem sintomas que o caracterizam (Cohen, 2003): (1) experiência contínua do evento traumático, ou seja, lembranças intrusivas, sonhos traumáticos, jogos repetitivos, comportamento de reconstituição, angústia nas lembranças traumáticas; (2) evitação e entorpecimento de pensamentos e lembranças do trauma, amnésia psicogênica, desligamento; e (3) excitação aumentada, verificada por meio de transtorno do sono, irritabilidade, raiva, dificuldade de concentração, hipervigilância, resposta exagerada de sobressalto e resposta autônoma a lembranças traumáticas (American Psychiatric Association, 2002)”.

- A primeira é o fato de 10 das(os) 13 mães e/ou responsáveis entrevistados(as) serem originários(as) e, ainda, viverem em regiões localizadas no interior do país, como podemos observar no mapa da Figura 1. Sabe-se que, historicamente, as regiões do interior da Guatemala foram relegadas ao esquecimento pelos governantes militarizados e de extrema direita no país. Além disso, em regiões interioranas e rurais, fala-se muito pouco o espanhol, língua oficial do país, que apresenta cerca de 25 idiomas e variações de dialetos indígenas, o que torna essas regiões negligenciadas pelo Estado central, prática em vigor desde as invasões coloniais no território guatemalteco.

Figura 1 – Cidade de origem dos familiares entrevistados



Fonte: Google Maps (2022).

- A segunda é o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade entre as(s) entrevistadas(os), situação que revela como o direito à educação é, historicamente, negado e/ou violado, principalmente em países com estruturas coloniais. Podemos observar o nível de escolaridade das mães, pais e/ou responsáveis legais na Tabela 2.

Tabela 2 – Nível de escolaridade dos familiares entrevistados

Escolaridade	Frequência
Não alfabetizado	3
2º ano do ensino fundamental	1
3º ano do ensino fundamental	2
4º ano do ensino fundamental	2
6º ano do ensino fundamental	3
3º ano do ensino médio	2
Total	13

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

Sabe-se, por exemplo, que o baixo nível de escolarização dos pais influencia diretamente no rendimento escolar dos(as) filhos(as) e, principalmente, interfere no ingresso econômico da família, fazendo com que, por diversas vezes, os(as) filhos(as) sejam levados(as) a abandonarem a escola e/ou a conciliarem com alguma atividade que contribua com a renda familiar, fato esse, que, também, afeta o rendimento escolar.

Um estudo realizado por Bayma-Freire, Roazzi e Roazzi (2015) constatou que o nível de escolarização dos pais e/ou responsáveis legais interfere, diretamente, na continuidade ou não dos estudos das crianças e adolescentes. Segundo o estudo dos autores,

[...] verifica-se que os pais com o seu nível baixo de escolarização não têm a formação escolar como prioridade, uma prática comum nas classes desfavorecidas [...]. Acresce que as perspectivas dos pais, em relação à ascendência cultural dos filhos, são muito baixas e, por necessidades de subsistência, a trocam por um emprego para o filho em qualquer momento, **a priori** a sobrevivência é mais prevalente (BAYMA-FREIRE *et al.*, 2015, p. 36).

Além disso, a escolarização das mães/pais/responsáveis, além de contribuir para o acesso a conhecimentos pessoais, autoestima e outros benefícios, impacta no ingresso, permanência e sucesso escolar dos(as) filhos(as), fatores essenciais para um desenvolvimento integral de crianças e adolescentes e para a garantia e proteção

dos direitos humanos. Como sugerem Vieira, Costa e Jacinto (2021, p. 351), que constata em sua pesquisa que:

O nível de educação das mães exerce forte influência sobre a vida das crianças [...] por serem elas as responsáveis, na maioria das vezes, pelos cuidados de seus filhos. Quanto mais alta a escolaridade materna, maior tende a ser o seu acesso à informação e, assim, maior tende a ser a habilidade dela para fornecer cuidados adequados para as crianças. Esse fato faz com que as mães utilizem da melhor maneira os insumos (por exemplo, vacinação em dia, cuidados preventivos de doenças e desenvolvimento de brincadeiras que estimulem o cognitivo da criança), os quais são necessários para produzir a saúde de seus filhos, e, conseqüentemente, melhorar a qualidade devida dos mesmos.

- A terceira é a alta frequência de ocupações econômicas informais e/ou caracterizadas como precárias e, conseqüentemente, a escassez de recursos econômicos mensais e/ou subsídios de políticas públicas estatais, que garantam condições mínimas de dignidade para a manutenção da família. As ocupações dos familiares podem ser observadas na Tabela 3.

Tabela 3 – Ocupação dos familiares entrevistados

Ocupação	Frequência
Vendedora ambulante	2
Guia turístico	1
Cuidadora de idosos	1
Cozinheira	1
Trabalhos domésticos fora de casa	2
Trabalhos domésticos em casa	3
Agricultor e ajudante de pedreiro	1
Coleta de materiais recicláveis (informal)	2
Total	13

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

A questão de ocupações informais, precárias e ocasionais dos familiares possui vários agravantes, que influenciam e impactam a vida das crianças e adolescentes. Problemáticas em relação à estabilidade financeira, autoestima e realização profissional e pessoal – ainda mais, quando pensamos em uma sociedade produtivista e consumista, que tende a valorizar o ser humano por aquilo que produz e consome no mercado do capital. Como consequência, observamos a estigmatização e/ou a desvalorização ocupacional como apenas algumas das inúmeras situações constrangedoras que famílias em situação de pobreza enfrentam. Tais situações se agravam na medida em que a

[...] pobreza, refletida no desemprego, na dependência continuada de subsídios da segurança social, precárias condições de alojamento, são a maior fonte de insegurança, frustração e stress numa camada substancial da população e por consequência uma das fontes fundamentais de alimento das situações de maus-tratos infantis (SOARES, 2001, p. 91).

Além disso, Silva (2004, p. 46) nos recorda que

[...] a pobreza, ao aumentar a vulnerabilidade social das famílias, pode potencializar outros fatores de risco, contribuindo para que crianças e adolescentes mais pobres tenham mais chances de ver incluídos na sua trajetória de vida episódios de abandono, violência e negligência. A condição socioeconômica precária das famílias, ao impor maiores dificuldades para a sobrevivência digna do grupo familiar, funcionaria como um elemento agravante e desencadeador de outros fatores de risco preexistentes.

É importante ressaltarmos que essa é uma realidade comum na América Latina e Caribe. Dados presentes no relatório do “Panorama Laboral 2019”, publicado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), revela uma alta porcentagem de desemprego e/ou desocupação. Ou seja, em 2019, “[...] 26 milhões de pessoas procuraram emprego e não conseguiram encontrar” é dizer que 8,1% da população latino-americana e caribenha não estão nem formalmente trabalhando e nem estudando, situação que se agravou durante a pandemia da Covid-19. Entre a população empregada na América Latina e Caribe, verifica-se um aumento significativo de trabalhos “[...] em condições precárias (informalidade, baixos salários, pouca estabilidade e pouca capacitação profissional)”¹⁹ (OIT, 2019, p. 15, tradução nossa).

A questão de gênero, também, incide na informalidade e nas condições precárias do trabalho. Ainda de acordo com o Relatório da OIT (2019), a igualdade na divisão sexual do trabalho e na média salarial não são uma realidade presente na América Latina, visto que “[...] em grande medida, o problema da desigualdade de gênero requer uma mudança cultural que transcende o mundo do trabalho” e que deve priorizar a erradicação de “[...] estereótipos, [...] discriminações, [...] preconceitos inconscientes, a violência e, em geral, os privilégios que limitam a conquista de uma

¹⁹ Original: “[...] 26 millones de personas buscan empleo y no lo consigue [...] en condiciones precarias (informalidad, bajos salarios, escasa estabilidad y poco entrenamiento en el trabajo)” (OIT, 2019, p. 15).

sociedade com maior igualdade de oportunidades”²⁰ (OIT, 2019, p. 14, tradução nossa).

- A quarta é uma manutenção e naturalização de um ciclo de violências contra corpos femininos, pobres e não brancos. Tal aceitabilidade social revela a eficácia das estruturas coloniais/patriarcais/capitalistas/racistas, que engendram, em seu âmago, uma banalização das violências (veremos no terceiro capítulo deste trabalho como essas violências incidem nos projetos de vida das meninas e adolescentes entrevistadas).

Essas e as demais características dos familiares entrevistados são fatores potencializadores das violências vivenciadas pelas meninas e adolescentes institucionalizadas.

Nesse processo investigativo, também, foram ouvidos(as) 22 membros da equipe multidisciplinar (EM) atuante na instituição, 17 pertencentes ao sexo feminino e cinco ao sexo masculino. Suas funções bem como a formação podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Funções, formação e atividades realizadas pela equipe multidisciplinar

FUNÇÃO NO PROGRAMA	FORMAÇÃO	Atividades realizadas
Coordenadora do programa de residência (EM 1)	Estudante de Psicologia	Mediação de conflitos, mobilização de recursos e garantia de cumprimento das atividades propostas.
Assistente social (EM 2)	Licenciatura em Serviço Social e mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Infância e Adolescência	Visita e investigação do contexto familiar e comunitário, e monitoramento de visitas dos familiares na instituição.
Assistente social (EM 3)	Licenciatura em Serviço Social e mestrado em andamento com ênfase em Gestão e Desenvolvimento da Infância e Adolescência	Reintegração social das meninas e adolescentes, o que inclui inserção em instituições educativas e/ou no mercado de trabalho após completado 18 anos.
Psicóloga (EM 4)	Licenciatura em Psicologia Clínica	Atendimento e cuidado psicológicos bem como pareceres para as audiências judiciais.
Coordenadora do Departamento de Psicologia (EM 5)	Licenciatura em Psicologia e mestrado em Neurolinguística	Elaboração do perfil psicológico, do plano de tratamento e verificação se há necessidade de acompanhamento com psiquiatra, neurologista ou qualquer outro profissional.
Advogada (EM 6)	Licenciatura em Ciências Jurídicas	Acompanhamento em audiências e orientação quanto aos processos legais.
Advogada (EM 7)	Licenciatura em Ciências Jurídicas e Sociais.	Coordenação da área legal e comunicação entre a instituição e o ministério público.

²⁰ Original: “[...] en gran medida el problema de la inequidad de género requiere de un cambio cultural que trasciende al mundo del trabajo. En esto hay una tarea pendiente en la erradicación de los estereotipos, la discriminación, los sesgos inconscientes, la violencia y, en general, los privilegios que limitan la consecución de una sociedad con mayor igualdad de oportunidades” (OIT, 2019, p. 14).

	Cursando mestrado em Direito Penal	
Educadora (EM 8)	Ensino Médio	Acompanhamento das atividades diárias e em saídas à escola.
Advogado (EM 9)	Licenciatura em Ciências Jurídicas	Acompanhamento e seguimento nos litígios legais/judiciais bem como orientação acerca dos direitos da infância e adolescência.
Procurador da área legal (EM 10)	Estudante de Licenciatura em Ciências Jurídicas e Sociais	Representação legal da instituição.
Professor de Música (EM 11)	Magistério	Docência e ensino de Música.
Professora de Computação (EM 12)	Bacharelado em Computação e estudante de licenciatura em Psicologia Clínica	Oficinas lúdicas e alfabetização.
Monitora (EM 13)	Licenciatura em Educação	Supervisão e monitoramento das atividades. Reportagem ao conselho nacional de adoção do estado geral das crianças e adolescentes institucionalizadas.
Professor de Artes (EM 14)	Licenciatura em Artes	Docência e ensino de artes e expressão artística.
Educador (EM 15)	Bacharelado em Ciências e Letras	Esportes e recreação.
Coordenador do projeto educativo institucional (EM 16)	Estudante de licenciatura em Pedagogia	Monitoramento das atividades dos(as) professores(as) e arrecadamento/compra dos insumos necessários para as atividades.
Educadora (EM 17)	Secretariado Bilingue	Oficinas de manualidades, artesanatos e atendimento e cuidado aos recém-nascidos.
Diretora nacional da instituição (EM 18)	Doutorado em Sociologia e Ciências Políticas	Direção geral da instituição, diálogo com organismos nacionais e internacionais bem como participação em políticas públicas relacionadas à infância e adolescência.
Diretora de programas (EM 19)	Licenciatura em Psicologia	Organização e avaliação dos processos e dos programas da instituição.
Auxiliar de enfermagem (EM 20)	Técnico em Auxiliar de Enfermagem	Cuidados da saúde das crianças e adolescentes que ingressam na instituição.
Educadora social (EM 21)	Ensino médio	Acompanhamento das atividades diárias das meninas e adolescentes.
Instrutora (E 22)	Estudante de Psicologia	Acompanhamento das atividades diárias das meninas e adolescentes.

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

Como observado no Quadro 2, a equipe multidisciplinar atua em várias frentes da instituição, tendo sempre em perspectiva a atenção e o cuidado integral das meninas institucionalizadas, como sugerem as diversas atividades desenvolvidas na instituição.

Entretanto, apesar da multiplicidade de atividades e de eixos de atuação nos quais a instituição organiza as ações de sua equipe, observou-se que, apesar de uma consciência crítica, a maior parte da equipe se mostra insatisfeita em relação aos efeitos possíveis de seu trabalho com as infâncias vulneráveis. A equipe tem consciência de que não consegue romper com os processos sociais, que posicionam

a infância em situação de violências e subalternidade, e que as atividades desenvolvidas pela instituição, ainda, reproduzem práticas gentrificadas, que tendem a gerar desigualdades, exclusões e a não emancipação social. Essas práticas estão nas estruturas das instituições sociais, uma vez que, ainda, reservam a maior parte do tempo das crianças e adolescentes para a realização de atividades técnicas e trabalhos manuais, atividades essas, historicamente, destinadas aos corpos femininos. Ponderamos que isso ocorra, em parte, pela limitação de recursos disponíveis e, em outra parte, pela omissão do Estado e da sociedade para com a infância em situação de pobreza.

Neste momento de análise, retomamos o clássico de Foucault, *Vigiar e punir* (2014), no qual o filósofo vai, a partir da história das violências nas prisões, examinar os mecanismos sociais de vigilância, controle, regulação e transformação de corpos em corpos dóceis, adestrados e subjetivados.

Assim, na institucionalização dessa infância, aplica-se a máxima da necropolítica²¹, que aprisiona os corpos abjetos da sociedade, utilizando-se de um poder sobre a vida, um biopoder; afinal, “[...] a abjeção de certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia” (PRINS; MEIJER, 2002, p. 157).

Dessa maneira, a institucionalização, via legal e estatal, de infâncias violadas, pune a vítima ao invés do agressor/violador e estabelece um mecanismo de governamentalidade que, ao mesmo tempo, que regula, “[...] expulsa, negando e reduzindo ao silêncio” (FOUCAULT, 1988, p. 10). Tal mecanismo articula-se via saberes e práticas de controle do poder e objetiva “[...] reger a conduta dos homens [mulheres, crianças, adolescentes] em um contexto e por meio de instrumentos estatais” (FOUCAULT, 2012, p. 819). É exatamente por isso que “[...] o poder deve ser analisado não no nível das decisões ou das intenções, mas no dos corpos, no das condutas e atuações materiais” (DUSSEL, 2004, p. 51). Dessa forma, “[...] estudar os corpos periféricos e múltiplos, esses corpos constituídos pelos efeitos de poder, como súditos” (FOUCAULT, 1999, p. 34) revela

²¹ Sobre a necropolítica, Anete Abramowicz (2020, p. 4), apoiando-se em Achille Mbembe (2018), esclarece que se trata da “[...] política da morte adotada pelo Estado, cujo alvo preferencial são as negras e os negros e os lgbti+ – é neste sentido que o biopoder opera na ‘biologia’, na subjetividade”.

[...] a estrutura do Estado, no que ela tem de geral, de abstrato, mesmo de violento, não chegaria a manter assim, contínua e cautelosamente, todos os indivíduos, se ela não se enraizasse, não utilizasse, como uma espécie de grande estratégia, todas as pequenas táticas locais e individuais que encerram cada um entre nós (FOUCAULT, 2010, p. 231).

Essa estrutura se materializa na vida dessas meninas e adolescentes na institucionalização. O que ocorre é que, na institucionalização das infâncias e adolescentes em risco,

[...] cuja intenção inicial é a proteção dos mesmos – seja proteção contra os maus-tratos, negligência e/ou outros tipos de problemáticas – leva ao paradoxo da institucionalização. Ou seja, se o objetivo do acolhimento é proteger a criança e/ou jovem em situação de risco potencializar-lhe condições de desenvolvimento e bem-estar que não são asseguradas no contexto familiar, a consequência pode ser o aumento dos danos nestas crianças e jovens já, por si, ‘sensibilizados, fragilizados e carenciados’ (Alberto, 2003, p. 229) (FERREIRA, 2013, p. 28).

Além disso, estudos empíricos (TOTH *et al.*, 2000; BENAVENTE; JUSTO; VERÍSSIMO, 2009) têm demonstrado que crianças e adolescentes, que sofreram violências, negligências e maus-tratos, tendem a desenvolverem diversas instabilidades psicossociais:

[...] gravidade dos efeitos (a curto, médio e longo prazo) da institucionalização no bem-estar das crianças e adolescentes em várias dimensões (intelectual, física, comportamental e socioemocional), nomeadamente ao nível do desenvolvimento, da vinculação, da adaptação psicossocial, da autoestima, dos problemas de comportamento, do desempenho acadêmico, da capacidade de atenção, da linguagem (TRIGO; ALBERTO, 2010, p. 126).

Assim, a violência, promovida por um Estado marcado por hierarquias coloniais, regulações patriarcais/misóginas, explorações capitalistas e racistas, atinge seu ápice na exclusão pela institucionalização. Sendo o Estado o promotor dessas vidas precárias, não se pode esperar que este puna os responsáveis, porque isso seria admitir que a fundação de sua existência é ancorada nessas hierarquias, que legaliza, burocratiza e institucionaliza para silenciar, excluir e gradativamente eliminar os “[...] corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (BUTLER, 2002, p. 161). Nesse sentido,

[...] romper com a cultura de institucionalização passa por uma mudança de cultura e de atuação face ao sistema de proteção à criança e ao jovem em situação de risco, investindo para isso na competência das famílias, redefinindo a institucionalização como alternativa excepcional, que só deve ser aplicada quando estão esgotadas as possibilidades de a criança ou o jovem se manterem no seu contexto familiar (GOMES, 2010, p. 171).

A representação da instituição e as expectativas em relação a ela, presentes nas falas/discursos das meninas e adolescentes, indicam bem esse processo mencionado. Temos que ter em mente que “[...] os discursos não podem ser concebidos apenas como uma forma de descrever e interpretar a realidade, eles próprios constituem as práticas sociais” (COSTA, 2005, p. 98). Afinal, “[...] a linguagem, em sentido lato, é o meio privilegiado pelo qual atribuímos sentidos ao mundo e a nós mesmos” (MEYER, 2009, p. 216).

Sem desejarmos representar de modo definitivo os processos que conduzem o ingresso dessas meninas na instituição analisada, tipificamos quatro procedimentos passíveis de serem extraídos dos discursos proferidos pelos atores institucionais: a) a menina e/ou adolescente não sabe os motivos de sua institucionalização (ou não quer falar sobre, ou não foi explicado para ela); b) a menina e/ou adolescente quer estar na instituição (receber ajuda, perspectiva de futuro); autoculpabilização e merecimento de estar onde está (a adolescente internaliza o discurso que culpa a vítima, e não o agressor e/ou a estrutura social, que a posicionou em tal situação); e por último, c) a menina e/ou adolescente não quer estar na instituição. Essas posturas bem como o discurso internalizado delas podem ser observados no Quadro 3.

Quadro 3 – Posturas apresentadas pelas meninas e adolescentes em relação à institucionalização

Postura em relação à institucionalização	Discursos presentes nas falas
Desconhecimento dos motivos/causas da institucionalização.	<p>[...] a mi me trajeron por orden del juez (CA 1). [...] la policía me trajo aqui (CA 2). [...] Yo no sabia que existía, me enviaron desde lo juzgado para ca (CA 15). [...] por meio de una audiencia me mandaron a ca (CA 22).</p>
Expectativas positivas e vontade de estar na instituição.	<p>[...] Me gusta, escúchame, apóyame, ayúdame (CA 2). [...] pórtarme bien (CA 3). [...] que aquí tendría un futuro por delante (CA 5). [...] pórtarme bien, estar bien (CA 8). [...] que [...] me ayudaria (CA 10). [...] que me ayudaria em mi salud y em la protección (CA 19).</p>
Autoculpabilização e merecimento em estar institucionalizada devido a comportamentos e atitudes “não corretas” de sua parte.	<p>[...] cambiar mis actitudes y ser mejor (CA 23). [...] un lugar que me pusieron por un tiempo debido a mi mal comportamiento y cuando sair me voy me portar mejor con mi familia y no hacer caso (CA 20). [...] Llegué aquí esperando que yo ia a cambiar mis actitudes (CA 22).</p>
Não querer estar institucionalizada.	<p>[...] Salir de aquí luego, me aburría estar aquí, me ponía triste, quería salir me corriendo de aquí y estar con mi familia. Ahorita ja me da gana de estar aquí. Por ahora ja no me importo más. Las personas cambian (CA 1). [...] bueno a principio me quería ir, fugar me cuesta mucho (CA 9). [...] a principio me enojé me quedava a chorar, porque no quería estar lejos de mi familia (CA 13). [...] no quería estar aquí cuando vine en marzo (CA 14). [...] irme rápido porque ya pasé mucho tiempo cerrada y no quería mas quedar cerrada y terminar mis estudios también (CA 24).</p>

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

Na primeira postura, o desconhecimento dos motivos/causas da institucionalização demonstra que, historicamente, e ainda na contemporaneidade, a infância é silenciada e excluída mesmo em assuntos e problemáticas, que dizem respeito às suas vidas, histórias e trajetórias passadas e futuras. Essa construção simbólica, engendrada historicamente, principalmente na modernidade, de uma infância não capaz de autonomia, sobre situações que a ela influenciam,

[...] desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de ‘administração simbólica’, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças (SARMENTO, 2005, p. 369-370).

Tal desconhecimento, também, diz muito sobre os sistemas judiciais, as instituições e os demais sistemas de proteção a crianças e adolescente, que concebem a infância como incapaz, vitimada e não apta para que o seu direito à informação e participação seja garantido.

A segunda postura identificada nos discursos se apresenta na forma de expectativas positivas e de vontade de estar na instituição. Isso porque a criança e/ou adolescente vislumbra possibilidades outras de sua existência. Mesmo privada de sua liberdade, ela tem outros direitos garantidos e, principalmente, está afastada das situações de violência que vivenciou.

Na análise dessa postura, percebemos que, de fato, para diversas meninas e adolescentes, a instituição apresenta-se como um lugar seguro, de garantia de direitos que inclui a preservação de sua própria vida, a não violência (física, sexual, psíquica e/ou emocional), por vezes, também, a garantia de alimentação, vestuário, produtos de higiene, uma cama, um teto e demais condições, que garantem uma vida digna. Realmente, a instituição garante diversos direitos e, em hipótese alguma, neste trabalho, iremos diminuir ou desconsiderar a relevância social da instituição e suas contribuições. Claro que nosso pensamento é que instituições como a investigada nem deveriam existir e que violências, de toda e qualquer forma, não deveriam fazer parte do cotidiano de nenhum indivíduo, principalmente do cotidiano da infância. Todavia, como essa realidade ainda é inexistente, instituições como essa são necessárias e importantes para salvaguardar crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Sobre isso, a fala da EM 3 ilustra bem essa problemática para a(o) entrevistada(o): “[...] *este lugar no debería existir si los derechos humanos son realmente respetados, sin embargo, esta es realmente una alternativa, que los jueces usan como primera opción, no investigan a la familia y cualquier situación que envían al hogar [institución]*” (EM 3).

O terceiro discurso acompanha uma representação de autculpabilização e merecimento em estar institucionalizada. Isso porque a criança/adolescente compreende que tal ato, o de a institucionalizar, é devido aos seus comportamentos e atitudes “não corretas”, que ela apresentou. Para Saffioti (2011, p. 22), isso acontece, porque mulheres e meninas “[...] são treinadas para sentir culpa. Ainda que não haja razões aparentes para se culpabilizarem, culpabilizam-se, pois vivem numa civilização da culpa”.

Em relação à segunda parte dessa postura, que, por vezes, aparece de forma isolada e, por vezes, se mescla com a representação positiva, temos que recorrer ao conceito de dispositivo elaborado por Foucault (2014), para realizar tal análise. Tal conceito aparece na obra, já citada neste estudo, *Vigiar e punir*, e em *História da sexualidade: a vontade de saber*. Todavia, o conceito não é unificado e Foucault parece mais apontar o que não é um dispositivo do que realmente o que ele entende por ser um dispositivo.

Algumas pistas em uma leitura atenta dessas obras podem nos ajudar a decifrar que o dispositivo possui uma estreita relação com as instituições disciplinares (escola, prisão, igreja, hospital etc.), mas não deve ser confundido com elas, pois o que, de fato, o dispositivo realiza é uma articulação nas esferas do saber-poder, promovendo, assim, objetivações e subjetivações. É algo que

[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 1984, p. 246).

Dito de outro modo, operando positivamente, o saber e o poder produzem realidades concretas tendo por efeito a produção de subjetividades e objetividades. Talvez, sejam estas suas principais funções: subjetivar e objetivar os indivíduos. No contexto observado, é possível dizer que tal dualismo envolve a objetificação como a instância que movimenta “[...] corpos e subjetividades dos indivíduos como objetos para o saber e o poder modernos, implicando toda uma diversidade de sujeições e controles, envolvendo a produção de corpos e de indivíduos concretos, presos a identidades visíveis”; e a subjetivação como estratégia do dispositivo, refere-se a “[...] um movimento do sujeito em relação a si mesmo no sentido de reconhecer-se como sujeito de um enunciado, de um preceito, de uma norma, fazendo com que estes operem no seu próprio corpo [...], conforme enunciado pelo preceito ou pela norma” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 50).

A partir da objetivação e subjetivação que o(s) dispositivo(s) promove(m), podemos perceber a materialização do discurso de culpa, a baixa autoestima e o merecimento (da institucionalização e dos abusos), quando a vitimada assume as responsabilidades do(s) agressor(es/as). Tal autorrepresentação não só atua no nível “[...] mental ou interior, mas sempre [produz] uma marca visível e exterior”, e aponta

que o “[...] discurso não apenas constata e descreve algo, mas também faz com que alguma coisa aconteça” (COLLING, 2010, p. 4). Nesse caso, o que acontece é a desresponsabilização do Estado e da família na garantia e proteção dos direitos da infância.

Freire (2015, p. 80) nos recorda que, nas relações dominante-dominado, “[...] faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem [...] por se acharem nesta ou naquela situação”. Esse sentimento de culpabilização não afeta apenas as meninas e adolescentes, mas suas famílias e a comunidade em geral. Tal cenário faz com que esses indivíduos não percebam “[...] a razão de ser de sua dor na perversidade”, que é criada e nutrida por sistemas coloniais, culturais, políticos e sociais, e “[...] enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do[s] sistema[s]. Se tornam coniventes da ordem desumanizante” (FREIRE, 2015, p. 81), pois a responsabilidade das violências sofridas é delas e de seus comportamentos “inadequados”.

A quarta postura diz respeito à não vontade/repulsa em estar institucionalizada e nos lembra que,

[...] por muito que se trabalhe para se aperfeiçoar a qualidade das Instituições, convém recordar que nelas nenhuma criança é inteiramente feliz, independentemente da estabilidade que lhe poderão proporcionar. Por detrás dos sorrisos, das exclamações de alegria, das atividades, guardam-se os traumas, os medos, a ferida do abandono, as saudades dos pais reais ou imaginários, o desejo de viver na família que se perdeu ou nunca se teve (DELGADO, 2006, p. 84).

A insatisfação recorrente nas falas de uma infância institucionalizada parece indicar que as práticas institucionalizadoras são a outra face da governamentalidade. Essa última é um dos muitos tentáculos do biopoder e da produção de “verdades”, que tentam, sobretudo, deter essa potência instada no corpo infantil, uma vez que tais potências,

[...] movimentadas por forças intempestivas de desterritorialização de tudo o que tocam são – para os burocratas do Estado, para os professores da Lei, para os peregrinos da Fé, para os entes da Família – um perigo. Crianças, adolescentes e jovens são um risco emergente para os estriamentos do aparelho de Estado, para a sujeição na subjetividade capitalística e para os dispositivos de governamentalidade. É preciso educá-los, nutri-los, defendê-los, salvá-los, profissionalizá-los, espiritualizá-los, moralizá-los, trancá-los, prendê-los, socializá-los, inseri-los, curá-los, tratá-los, acompanhá-los, protegê-los, guiá-los, domesticá-los, digitalizá-los etc. Uma sorte de infindáveis tentativas de fazer suas vidas nômades serem estriadas pelo mundo adulto, civilizado, estatal, capitalista, familiar, burguês, urbano etc. (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 3).

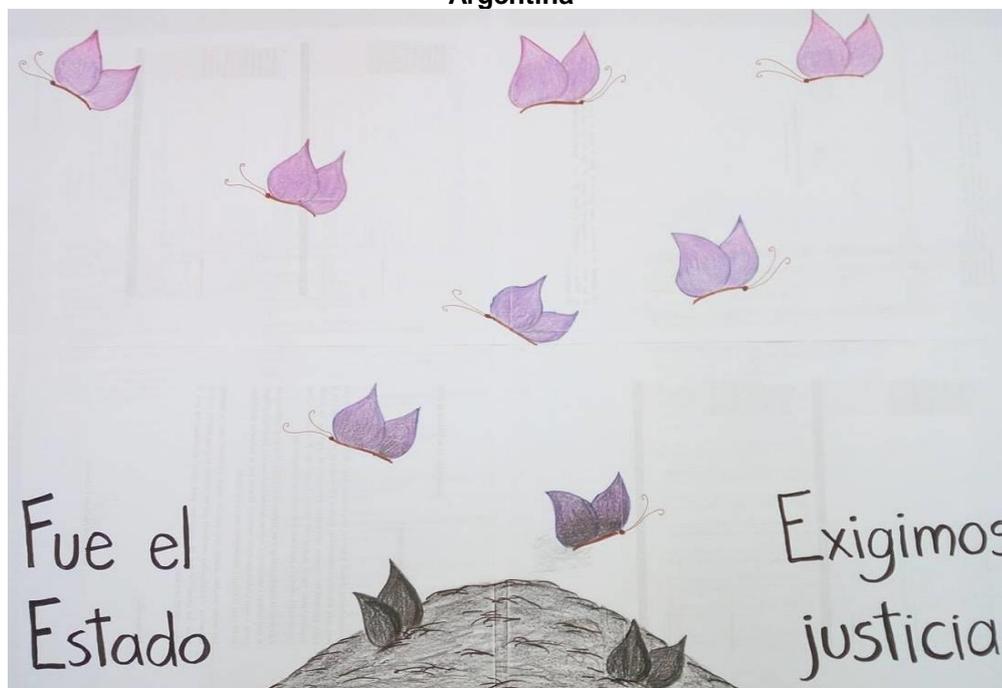
Todavia, estão presentes, nessas insatisfações, expectativas e projeções para o futuro, fatores que indicam linhas de fuga/movimentos de desterritorializações, a serem traçadas, e projetos a serem realizados e, principalmente, coragem para enfrentar e resistir a essas estruturas; ou seja, reterritorializar-se.

Outro dado importante a ressaltar é que, durante o período de coleta de dados na Guatemala, uma situação ainda estava latente para a instituição e as(os) interlocutoras(es). Em 7 e 8 de março de 2017, o país vivenciou uma chacina, quando cerca de 40 meninas e adolescentes institucionalizadas em um abrigo estatal – “Hogar Seguro Virgen de la Asunción” – foram mortas em um incêndio. A instituição em questão tinha a mesma finalidade da instituição pesquisada; isto é, acolhia e abrigava meninas e adolescentes “vítimas de violência física, psicológica e sexual, deficiência leve, abandono, criança em situação de rua, dependência química, exploração sexual, comercial, laboral e econômica e adoções irregulares” (NÓSOTRAS, 2017).

Tal evento reatou uma discussão com diversas manifestações, notadamente de grupos feministas em toda a América Latina, que culpavam a omissão e pediam a responsabilização do Estado e da sociedade no evento ocorrido. O cartaz da Figura 2, exposto a seguir, demonstra o impacto de tal ocorrência. Afinal, a arte fala muito mais da inumanidade dos poderosos do que as ciências. Tal evento, na realidade, já vinha se alastrando há muito tempo, quando, por diversas vezes, grupos de atenção e proteção aos direitos humanos e da infância vinham denunciando maus-tratos, má alimentação, abusos (físicos, psicológicos, sexuais e incluso recrutamento de meninas e adolescentes para “la trata” – o tráfico de mulheres) e péssimas condições, que as meninas e adolescentes institucionalizadas enfrentavam, situações essas que desencadearam, na manhã de 08 de março (Dia Internacional da Mulher), um motim

entre as meninas institucionalizadas, que culminou com o incêndio na instituição e as mortes²².

Figura 2 – Cartaz da manifestação na embaixada da Guatemala em Buenos Aires – Argentina



Fonte: Nósotras (2017).

Não iremos nos estender por demasiado nessa tragédia. Apenas, trouxemos tal fato para ilustrarmos a subjugação que meninas e adolescentes experimentam em suas existências, quando, cotidianamente, esse “fogo” patriarcal/moderno/colonial aniquila e faz perecer suas infâncias. Das violências à institucionalização e, por fim, à morte, vidas interrompidas que não conseguiram traçar linhas de fugas de um sistema opressor, que culpabiliza, responsabiliza e discrimina a vítima enquanto o Estado, a sociedade e o agressor seguem impunes. Tal arte-escrita, além de ser política, nos recorda que “[...] a arte afirma a vida, a vida afirma-se na arte” (DELEUZE, 2001, p. 53) e que “[...] escreve-se sempre para dar a vida, para libertar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga” (DELEUZE, 2013, p. 180), desterritorializar-se e reterritorializar-se.

²² Sobre esse evento e desdobramentos de tal tragédia, indicamos a consulta ao periódico *Nómada* (<https://nomada.gt/tag/ninas-del-hogar-seguro/>) e ao jornal *Plaza Pública* (<https://www.plazapublica.com.gt/content/las-ninas-de-guatemala-no-son-un-poema-de-amor>). Ambos possuem diversas matérias sobre o acontecido.

Diante de todas essas interrogações, encontramos a limitação de ser pesquisador, porque “[...] muito mais que do mundo que o cerca, a pesquisa exala o interior do pesquisador. Conscientes ou não, a cada linha escrita, o pesquisador sublinha, esconde ou revela suas crenças e seus pressupostos” (PACHECO *et al.*, 2019, p. 277) de ser e fazer ciência.

2.4 PISTAS DELINEADAS NO CAPÍTULO

A interrogação de Spivak (2010), “Pode o subalterno falar?”, ou em uma reelaboração neste estudo, “Pode a infância subalternizada falar?”, traz inúmeros questionamentos durante o percurso de análise e discussão dos dados nesta tese.

A primeira questão e mais angustiante tem a ver com uma recusa incisiva a uma ciência dura, que ocultasse as protagonistas desta tessitura acadêmica. Como permitir que vozes que foram sempre silenciadas pudessem, finalmente, rasgar as frágeis, mais complexas, estruturas de ocultamento?

Os dados gerados durante as entrevistas foram muitos, horas e horas, ou melhor, cerca de 55 horas de áudios, 133 páginas de transcrições e muitos silêncios. Silêncios ensurdecadores, gritantes, sofridos e calados, que me fizeram fazer a mesma pergunta feita por Agamben (2005, p. 48): “[...] existe uma experiência muda, existe uma infância da experiência? E, se existe, qual é a sua linguagem?”.

Como interpretar vidas, histórias, resistências e desistências? Qual referencial epistemológico é capaz de fazer tal interpretação? Quais categorias elencar? Quais dados relevantes trazer para o trabalho? Quais ignorar?

Conscientes dessa limitação, própria do ato de pesquisar, buscamos seguir algumas pistas que nos pareceram seguras. Como já mencionado, optamos pela cartografia como percurso metodológico em busca de uma ciência flexível, mas com o rigor necessário para levarmos a cabo tal projeto.

Esta cartografia, pensada a partir da construção com, e não a partir de, também nos auxiliou no tipo de pesquisa que gostaríamos de apresentar. A partir da seleção dos dados empíricos, foi delineado o referencial teórico do trabalho. Tal referencial deveria ter conexão com as vidas e histórias da infância aqui cartografada. Por isso, o objetivo era “[...] estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, de modo a assegurar-nos – e é esta a finalidade de qualquer investigação – que o corpo de hipóteses é verificado pelos dados do texto” (BARDIN, 2009, p. 69).

Para cumprir tal objetivo, buscamos contemplar, nesta análise, elementos que situassem o(a) leitor(a) na compreensão de que a materialização das violências e a não garantia de direitos, que subalternizam as vidas, corpos e identidades das meninas e adolescentes desta cartografia, são efeitos de relações hierárquicas de um sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno. Para expor tal sistema, recorreremos aos estudos decoloniais, aproximando-nos do arcabouço teórico, que denuncia um padrão hegemônico gerador e potencializador das violências sobre a infância em situação de pobreza. É exatamente isso que veremos no próximo capítulo desta cartografia.

3 GEOGRAFIAS HIERÁRQUICAS: O SISTEMA-MUNDO PATRIARCAL, CAPITALISTA, COLONIAL – MODERNO

Assim como os açougueiros cortam em pedaços a carne dos bois e carneiros para colocá-la à venda no açougue, os espanhóis cortavam de um só golpe o traseiro de um, a coxa de outro, o ombro de um terceiro. *Tratavam-nos como animais desprovidos de razão.* [...] Vasco fez com que os cães despedaçassem uns quarenta deles (MARTYR *apud* TODOROV, 1989, p. 123, grifo nosso).

O presente capítulo traz para a discussão as geografias hierárquicas produzidas e/ou reforçadas a partir da chegada (invasões) dos “europeus” nos territórios de Abya Yala²³, Tawantinsuyu²⁴ e Anahuac (MIGNOLO, 2017). Tal sistema, operando no interior das relações de exploração, dominação e exclusão, produziram e continuamente produzem hierarquias de classificação, subjetivação e gradativa exclusão em três diferentes e distintos níveis: o poder, o saber e o ser (BALLESTRIN, 2013).

A análise dessa “necro-história” requer irmos ao cerne dessa problemática. Por isso, iremos, nesta parte do trabalho, traçar o surgimento dessa análise das violências sociais, a partir da ótica da colonização, não apenas geográfica, mas a colonização de milhões de indivíduos, “[...] a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo” (CÉSAIRE, 1955, p. 12).

Em seguida, apontamos o surgimento dos estudos subalternos e a crítica pós-colonial, elaborada pelos intelectuais sul-asiáticos; depois, o aparecimento de estudos

²³ Optei pela utilização nominal de Abya Yala, em algumas partes do texto, para assinalar as dimensões das percas identitárias e culturais, que os povos originários desse território enfrentaram com as invasões realizadas pelos europeus. Além disso, isso demarca uma posição política, visto que tal expressão era a utilizada, pelos povos orginários, para designar seu território geográfico mais amplo e mais local. Para Almeida e Silva (2015, p. 63-64), “[...] os povos que viviam na parte de mundo que ficou conhecida mundialmente como América Latina atribuíam nomes próprios às regiões que ocupavam, tais como: Abya Yala, Tawantinsuyu, Anahuac, Pindorama. ‘Abya Yala’ era como os Kuna chamavam a América; ‘Terras Guarani’ (envolvendo parte da Argentina, do Paraguai, sul do Brasil e Bolívia), Tawantinsuyu (a região do atual Peru, Equador e Bolívia), Anahuac (região do atual México e Guatemala), Pindorama (nome com que os Tupi designavam o Brasil), entre outras cartografias. A expressão Abya Yala que, na língua do povo Kuna da Colômbia, significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento vem sendo utilizado pelos movimentos dos povos originários do continente como uma autodesignação em contraposição à América, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento”.

²⁴ Denominação quíchua para o Império Inca, “[...] que significa quatro terras (Tawantin significa o número 4 e suyu significa terra na linguagem inca, denominada quéchua ou quíchua)” (SCHMIDT; SANTOS, 2017, p. 615).

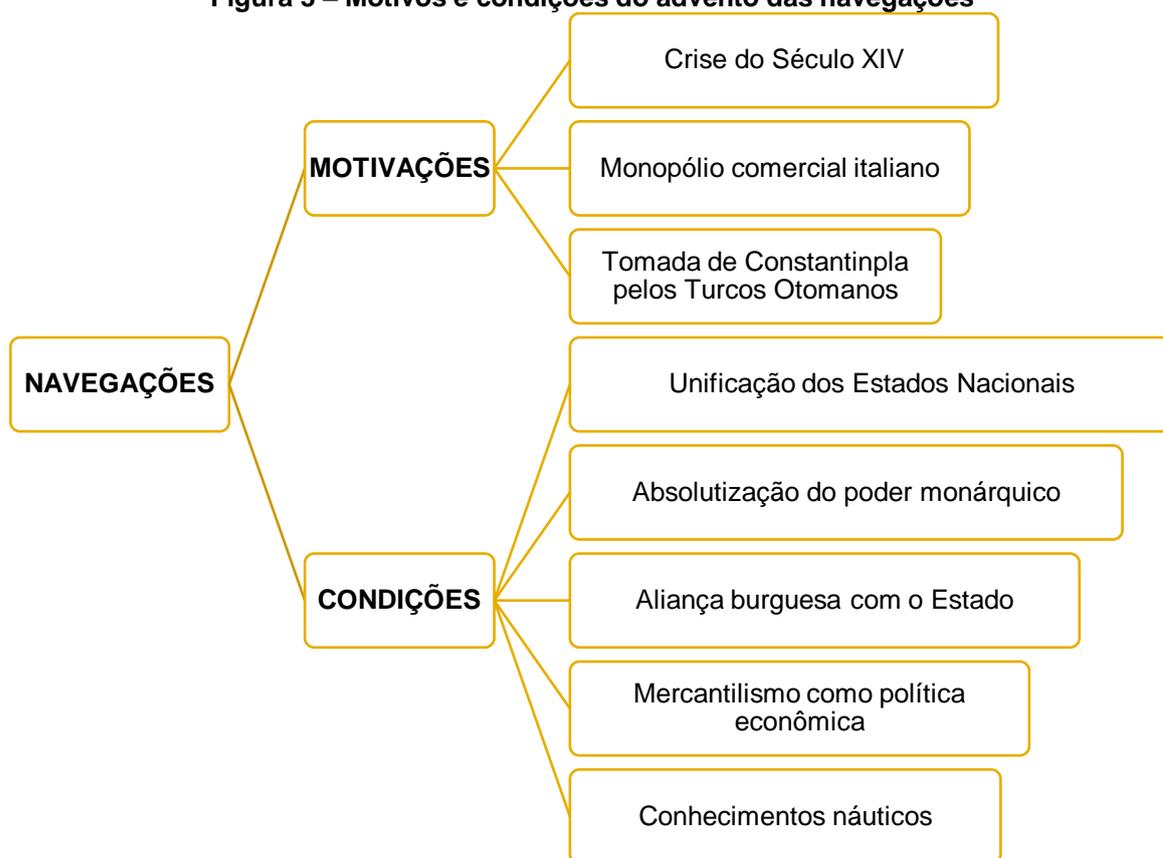
similares na América Latina até a elaboração da crítica decolonial – crítica que adotamos como hipótese de desvelamento das relações hierárquicas, que subalterniza a infância investigada neste trabalho –; e, por fim, iremos conceituar, a partir de um referencial decolonial, o que entendemos por colonialidade e como seus processos por ela engendrados atuam na configuração das violências sobre a infância em situação de pobreza.

3.1 COLONIZAÇÃO COMO VIOLÊNCIA: PRECARIIDADE E Esvaziamento das Subjetividades

A expansão ultramarina realizada pelos europeus ao longo dos séculos XV a XVII, do ponto de vista econômico, cultural e social, representa um marco histórico da constituição do Ocidente sem precedentes. Isso porque modelou, até a contemporaneidade, e continua a modelar, as relações sociais. As motivações e causas desse empreendimento são diversas. Becker (1975, p. 328-329) aponta que seis foram, inicialmente, as principais, sendo, respectivamente:

- a) A procura do caminho marítimo das Índias, motivada pela necessidade de especiarias, seda, drogas, perfumes, pérolas e outros produtos do Oriente. Esta necessidade foi acentuada pelos seguintes fatores: monopólio das cidades italianas, queda de Constantinopla e consequente domínio e impedimento da navegação mediterrânea pelos turcos.
- b) Consequências dos aperfeiçoamentos técnicos: escola de estudos náuticos (Sagres; Infante D. Henrique, o Navegador); construções navais (caravelas); bússola; armas de fogo.
- c) Espírito de aventura; influência dos relatos de Marco Polo; desejo de conquistar terras e riquezas.
- d) Zelo pela propagação do cristianismo entre os pagãos de terras desconhecidas.
- e) Fator social: fortalecimento e enriquecimento da classe burguesa, que ajuda a financiar ousadas empresas de navegação.
- f) Fator político: a substituição dos fracos Estados feudais por poderes centrais mais poderosos (Estados nacionais), cujos chefes têm mais autoridade e maiores recursos. Estes meios são postos à disposição dos audaciosos empreendimentos marítimos.

Figura 3 – Motivos e condições do advento das navegações



Fonte: elaborado pelo autor com base em Becker (1975).

Esses fatores iniciais, apontados por Becker (1975) e representados na Figura 3, aliados a “descobertas” de vastas, “virgens²⁵” e ricas terras em Abya Yala e no continente africano, e tudo o que elas poderiam oferecer, impulsionaram e fundaram as bases do nascimento de uma identidade europeia, rumo à modernidade, em contraposição à identidade dos povos “primitivos e atrasados” por eles dominados e conquistados. Tal evento foi, para Sader (2011), o maior massacre que a humanidade já vivenciou. Segundo o sociólogo,

²⁵ Sobre esse adjetivo, largamente utilizado pelos colonizadores, Anne McClintock (2010, p. 57) comenta: “O mito da terra virgem é também o mito da terra vazia, envolvendo tanto uma despossessão de gênero quanto de raça. Em narrativas patriarcais, ser virgem é estar vazia de desejo e de atuação sexual, aguardando passivamente o ímpeto da inseminação masculina da história, da linguagem e da razão. Nas narrativas coloniais, a erotização do espaço ‘virgem’ também faz uma apropriação territorial, pois, se a terra é virgem, os povos colonizados não podem reivindicar direitos territoriais originários, e o patrimônio masculino e branco é assegurado violentamente, assim como a inseminação sexual e militar de um vazio interior”.

Fomos submetidos à chamada acumulação originária, aquele processo no qual as novas potências coloniais disputavam pelo mundo afora o acesso a matérias-primas, mão de obra barata e mercados. A exploração colonial das Américas fez parte da disputa entre as potências coloniais no processo de revolução comercial, em que se definia quem estaria em melhores condições de liderar o processo de revolução industrial. Durante mais de quatro séculos fomos reduzidos a isso (SADER, 2011, p. 1).

Assim, chegaram às Américas, África e em algumas regiões orientais não apenas caravelas, mas, com elas, “[...] chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (GROSFOGUEL, 2009, p. 390), e prontos para “[...] cometeram crueldades inauditas” para com a população nativa “[...] cortando as mãos, os braços, as pernas, cortando os seios das mulheres, jogando-as em lagos profundos, e golpeando com estoque as crianças, porque não eram tão rápidas quanto as mães”, ou se ficassem “[...] doentes ou não caminhassem tão rapidamente quanto seus companheiros, cortavam-lhes a cabeça, para não terem de parar e soltá-los” (BISPO DE YUCATÁN DIEGO DE LANDA *apud* TODOROV, 1989, p. 123).

Essa revisão da história da colonização, o detalhamento da crueldade e da precariedade objetiva e subjetiva às quais foi submetido o colonizado, feita por Grosfoguel (2009), e os relatos apresentados pelo bispo de Yucatán nos associam com o passado e contribuem para ilustrar a violência, que alicerça a sociedade em que vivemos, uma vez que, ao chegarem no território americano, os europeus “[...] não poupavam crianças nem velhos, mulheres grávidas e parturientes, abrindo-lhes o ventre e fazendo-as em pedaços, como se fossem cordeiros”. Para divertirem-se, “[...] faziam aposta sobre quem, de um só golpe, abria um homem ao meio, lhe cortava a cabeça ou abria as entranhas”, ou “[...] tomavam os bebês dos seios de suas mães, pelas pernas e batiam com suas cabeças nas rochas. Outros enfiavam a espada nas mães junto com todos quantos diante deles falavam” (LAS CASAS, 1986, p. 24).

O(a) leitor(a) desta cartografia deve questionar o fato de irmos tão longe neste mapa semiótico, que tem por objetivo evidenciar as violências cotidianas, as quais atuam sobre a vida das infâncias em situação de pobreza. Todavia, como apresentado em outras partes desta tese, afirmamos que, se hoje, em pleno século XXI, crianças e adolescentes possuem seus direitos negados e são constantemente posicionados(as) em situações de constrangimentos, violências e exclusões, isso demonstra fortes resquícios de uma mentalidade colonial, em que corpos não

brancos, não europeus e em situação de pobreza são destinados a uma gradativa, lenta e cruel exclusão e, por fim, morte social.

A tortura, a escravização e o genocídio das populações originárias e africanas foram invisibilizados, por muito tempo, pela história oficial. Só recentemente emergiram no debate histórico-social de análise, principalmente das desigualdades sociais, tonando-se temas centrais para os estudos pós e de(s)coloniais, como veremos no próximo tópico cartográfico.

3.2 CRÍTICA PÓS-COLONIAL E DECOLONIALIDADE: O PENSAMENTO FRONTEIRIÇO

Em 1971, Eduardo Galeano, jornalista e escritor uruguaio, impactou o cenário acadêmico e social com uma das suas mais notáveis obras. Em *As veias abertas da América Latina*, o escritor descreve as atrocidades cometidas pelos colonizadores ao chegarem ao “novo mundo” e como essa forma de dominação se alastra contemporaneamente sobre os países colonizados.

Galeano traz para o debate que o sistema colonial, ou seja, um sistema sanguinário, de expropriação e violências continua atuando nas configurações de vida dos indivíduos colonizados e favorecem, de forma econômica e política, os antigos e novos impérios coloniais.

As veias abertas da América Latina, apesar de impactante, representava um movimento literário e intelectual, que surgiria com enorme intensidade nos cenários acadêmicos e nos movimentos sociais na América Latina, África e sul-asiático. Outros estudos seminais – que analisavam a sociedade a partir da lente dos processos coloniais – já estavam em circulação. Publicações de obras como: *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1947), do tunisiano Albert Memmi; *Discurso sobre o colonialismo* (1950), do poeta Aimé Césaire; *Pele negra, Máscaras Brancas* (1952) e *Os Condenados da Terra* (1961), do psicanalista, também

martinicano, Frantz Fanon; e a obra *Orientalismo* (1978), de Edward Said²⁶, já apontavam a necessidade de analisarem as sociedades subalternizadas a partir de um referencial pós-colonial²⁷, cultural e, posteriormente, descolonial/decolonial²⁸. As obras desses quatro autores contribuíram, de forma exponencial, “[...] para uma transformação lenta e não intencionada na própria base epistemológica das ciências sociais” (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Tais referenciais objetivavam, sobretudo, questionar “[...] as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu e norte-americano na sua atual situação de privilégio; [e] os efeitos de dominação da razão instituída pelo Ocidente” (CARVALHO, 2004, p. 44).

A década de 1980, também impulsionada pelo movimento pós-colonial das obras citadas, não tardou a gestar no sul-asiático, em especial na Índia, um grupo de intelectuais, que se dedicaram às problemáticas do colonialismo e suas consequências, em todos os âmbitos sociais, nos países, então, colonizados. O

²⁶ Apesar de estar vinculado ao projeto pós-colonial, o “[...] orientalismo caracteriza, assim, um modo estabelecido e institucionalizado de produção de representações sobre uma determinada região do mundo, o qual se alimenta, se confirma e se atualiza por meio das próprias imagens e conhecimentos que (re)cria. O oriente do orientalismo, ainda que remeta, vagamente, a um lugar geográfico, expressa mais propriamente uma fronteira cultural e definidora de sentido entre um nós e um eles, no interior de uma relação que produz e reproduz o outro como inferior, ao mesmo tempo que permite definir o nós, o si mesmo, em oposição a este outro, ora representado como caricatura, ora como estereótipo, e sempre como uma síntese aglutinadora de tudo aquilo que o nós não é e nem quer ser” (COSTA, 2006, p. 86).

²⁷ Quando nos referimos ao referencial pós-colonial, concordamos com Boaventura de Souza Santos (2006, p. 26), que entende que uma análise pós-colonial, refere-se a “[...] um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória”.

²⁸ O uso dos vocábulos “descolonial” e “decolonial” ainda embaralha a mente dos estudiosos da temática. Encontramos diversos textos que utilizam o termo descolonial no sentido mesmo de “descolar-se” do colonial. Parece-nos que, no princípio, esse era o termo mais usual dos teóricos latino-americanos, sendo gradativamente substituído pelo vocábulo decolonial. Para Rosevics (2017, p. 191), “[...] o uso do termo decolonial ao invés de descolonial é uma indicação de Walter Mignolo para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos”. Aqui, neste trabalho, utilizaremos apenas a terminologia decolonial em consonância com a proposta feita por Walsh (2009a, p. 14-15)), para a pedagoga decolonial, “[...] suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, interve- nir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas”.

grupo de estudos subalternos, como ficou conhecido, encontrou vozes e dedicação de estudiosos, como a dos historiadores Rnajt Guha e Dipesh Chakrabarty, do cientista político e antropólogo Partha Chatterjee e da crítica literária Gayatri Chakrabarty Spivak, e a motivação necessária para tornar-se um movimento consolidado de carácter político e intelectual ainda atuante na contemporaneidade (BALLESTRIN, 2013).

Spivak é, sem dúvida, a mais conhecida desse grupo de intelectuais. Sua obra *Can the subaltern speak?* (1985) tornou-se o cânone do movimento pós-colonial. Isso porque o sujeito subalterno de Spivak (2010, p. 12) refere-se aos indivíduos pertencentes “[...] às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. A autora, que também é vastamente conhecida pelas suas traduções do filósofo franco-magrebino Derrida, faz um jogo de palavras com o título de sua obra ao utilizar o verbo modal “*Can*” ao invés do verbo “*May*”. Tal jogo linguístico lança duas interrogações aos leitores: a primeira é se o subalterno pode? – no sentido de ter permissão para – falar, e a segunda, o subalterno sabe? – no sentido de capacidade para – falar. Com essa inversão de verbos modais, a teórica quer problematizar o silenciamento dos sujeitos subalternizados, que possuem suas vozes silenciadas e relegadas “[...] a uma posição secundária [...] como resto de linguagem” (ORLANDI, 2002, p. 12). Esse silenciamento, que “[...] liga o não dizer à história e à ideologia” (ORLANDI, 2002, p. 12), também, evidencia o papel do(a) intelectual, que reivindica um lugar de fala, o qual não lhe pertence; ou seja, do(a) intelectual que fala do e pelo outro e que acaba por, também, silenciar esses indivíduos.

Após consolidados nos meios intelectuais, com tentativas de difusões nem sempre exitosas devido às complexidades teóricas e de escrita dos(as) autores(as), nos movimentos sociais, a década de 1990, em um contexto de globalização e crítica social, experimenta, nos centros imperialistas e neoimperiais, a ascensão dos “Estudos Culturais, que desde 1964 vinha se consolidando nos cenários acadêmicos, trabalhando com as categorias de ‘cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora” (BALLESTRIN, 2013, p. 93). Assim, emerge na Inglaterra e Estados Unidos um campo inédito de investigação interdisciplinar, que surge, especialmente, para apresentar respostas aos impactos de uma nova era cultural e “global” em advento. Constituindo-se, desse modo, como “[...] um corpo de teoria construída por

investigadores que olham a produção de conhecimento teórico como uma prática política”, os estudos culturais compreendem que “[...] o conhecimento não é nunca neutral ou um mero fenômeno objetivo, mas é questão de posicionamento, quer dizer, do lugar a partir do qual cada um fala, para quem fala e com que objetivos fala” (BARKER, 2008, p. 27).

A América Latina, na esteira desses movimentos intelectuais, também não tardou a elaborar análises sociais a partir dos paradigmas culturais e pós-coloniais, principalmente pela rápida e crescente aceitação da teologia e filosofia da libertação em um contexto pós-ditatorial. Juntando suas vozes ao Grupo de Estudos Subalternos Sul-asiático, o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos inseriu-se, fortemente, nos debates pós-coloniais. Em seu *Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos*, fica clara a inspiração no grupo sul-asiático, como podemos observar no discurso inaugural do grupo, traduzido em 1998 por Castro-Gómes, onde, segundo o teórico, o

[...] trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. O atual desmantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o conseqüente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América Latina durante os anos recentes levou vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanidades. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais (GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS, 1998, p. 70).

A partir desse Manifesto inaugural, uma coletânea de artigos e ensaios, intitulada *Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, foi elaborada pelos intelectuais do grupo, sob a coordenação de Santiago Castro-Gómez e Eduardo Mendieta (1998, p. 16), que, na apresentação da coletânea, expressam que o

[...] Manifesto Inaugural redigido pelo Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos incorpora vários dos temas abordados pelo historiador indiano Ranajit Guha, a partir dos quais se pretende avançar para uma reconstrução da história latino-americana das últimas duas décadas. Tal reconstrução ocorreria como uma alternativa ao projeto teórico feito pelos Estudos

Culturais desde os finais dos anos oitenta. Por esta razão, o Grupo põe muita ênfase em categorias de ordem política tais como “classe”, ‘nação’ ou ‘gênero’, que no projeto dos Estudos Culturais pareciam ser substituídas por categorias meramente descritivas como a de ‘hibridismo’, ou sepultadas sob uma celebração apressada da incidência da mídia e das novas tecnologias no imaginário coletivo.

Se a inspiração no grupo sul asiático foi assumida tanto no Manifesto inaugural do Grupo Latino-americano como em sua coletânea primogênita, isso não significa que tais referenciais não fossem passíveis de revisões e até mesmo oposições. O texto do semiólogo argentino Walter Mignolo não poupou críticas radicais às epistemologias imperiais, nitidamente assumidas pelos estudos subalternos “originais” (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998, p. 16). Para Mignolo, apesar de proporem um rompimento com a visão eurocentrada da realidade, os intelectuais pós-coloniais, com algumas exceções, ainda recorrem e apostam nos instrumentos teóricos pós-modernos e pós-estruturalistas sem conseguir romper com a homogeneidade dos pensamentos de Foucault, Derrida, Gramsci e Guha, “[...] os quatro cavaleiros do Apocalipse” (GROSFOGUEL, 2009, p. 384). O não rompimento com esse modelo de análise revela, para o autor, uma opção “[...] por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela” (GROSFOGUEL, 2009, p. 383).

A desconsideração de elementos étnicos- raciais, a crítica limitada ao eurocentrismo e a incapacidade de compreender as especificidades da América Latina como “[...] sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno” (BALLESTRIN, 2013, p. 96) fez com que, em 1998, um grupo de intelectuais rompesse com a perspectiva dos estudos subalternos da América Latina e formassem o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

Tal desagregação epistêmica teve início com a composição de um novo grupo de intelectuais e acadêmicos. Composto de nomes como o de Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, María Lugones, Boaventura de Souza Santos, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Ramón Grosfóguel, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein e Santiago Castro-Gómez dentre outros(as), conforme Oliveira e Candau (2010, p. 16), o grupo M/C buscou “[...] construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos”.

Formado, assim, com um caráter transdisciplinar e heterogêneo e tendo como postulado central de que “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75), o grupo M/C elaborou duras críticas aos estudos subalternos asiáticos e latino-americanos. De acordo com Grosfoguel (2009, p. 116),

[e]ntre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais.

Em suma, para os integrantes do grupo M/C, tanto os estudos subalternos asiáticos como o grupo subalterno latino-americano foram incapazes de romper com uma lógica de conhecimento eurocêntrica. Esse fato limitava e fragilizava seus argumentos, impedindo, dessa forma, a superação de teorias, que privilegiam uma noção hierárquica e hegemônica da realidade em uma ótica colonial, e não decolonial. Também, impossibilitava a elaboração de “[...] uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos” (ESCOBAR, 2003, p. 53).

Cabe ressaltar que, com o desenvolvimento do grupo M/C, pensadores(as) indígenas, feministas (como é o caso das militantes feministas de Chiapas), afro-latino-americanos(as), os movimentos sociais de reforma agrária (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil – MST – e o Movimento Zapatista no México) e, também, indiretamente, a infância presente nos textos de Walsh (2008, 2009a, 2009b, 2014), vidas e indivíduos esquecidos pelos estudos subalternos, obtiveram certa visibilidade, fato esse inexistente nas análises do Grupo de Estudos Subalternos Latino-americano.

Assim, o pensamento decolonial almeja uma reflexão

[...] sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada [...]. Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO, 2012, p. 8).

Todavia, apesar de problematizar questões imprescindíveis para a análise da sociedade latino-americana, o grupo M/C acaba por desconsiderar a noção de imperialidade em seus argumentos teórico-epistêmicos. Tal limitação, do pensamento do grupo M/C, já foi apontada por Ballestrin (2017) em seu artigo “Modernidade/Colonialidade sem ‘Imperialidade’? O Elo Perdido do Giro Decolonial”. Na perspectiva da teórica, “[...] se a colonialidade é a lógica do colonialismo, mesmo após o processo formal de descolonização, semelhante raciocínio”, deve “[...] ser aplicada à imperialidade, como lógica transcendente do imperialismo” (BALLESTRIN, 2017, p. 507). Na prática, tal pensamento elaborado por Ballestrin (2017) sugere que não apenas a colonialidade é a face ocultada da modernidade, mas também o é a imperialidade. Além disso, a modernidade não possui uma face obscura. Ela é múltipla assim como suas faces.

Outra crítica que trazemos sobre o grupo M/C é a ausência de pensadores(as) contemporâneos(as) brasileiros(as)²⁹ no cânone decolonial. Esse fato fragiliza a elaboração de um conceito amplo de colonialidade de poder na América Latina, pois ignora as especificidades da colonização portuguesa frente a colonização hispânica. Dessa maneira, o Brasil segue isolado linguística e culturalmente de seus vizinhos latino-americanos. Mesmo em países lusófonos africanos como Angola, Cabo Verde, Moçambique e outros, que poderiam promover um diálogo decolonial, o abismo cultural e geográfico o torna intransponível. Tentativas, como a do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, de promover uma inserção dessas especificidades do Brasil e dos países africanos no giro decolonial não foram tão exitosas. Isso porque, além das barreiras linguísticas e culturais, o teórico fala de um lugar de colonizador e não de colonizado.

²⁹ Fato esse surpreendente, ainda mais quando, em uma rápida busca pela base de dados do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil (CNPq), constatamos que mais de 50 grupos de pesquisa possuem como eixo e linha de pesquisa as temáticas: modernidade/colonialidade, decolonialidade, giro decolonial, pensamento decolonial e colonialidade do poder (Cf. em http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf).

3.3 “DECIFRA-ME OU DEVORO-TE”: A COLONIALIDADE DE CABO A RABO

O “Decifra-me ou devoro-te”³⁰, vociferado pela esfinge mitológica da tragédia de Sófocles, é, para Foucault (2002), o marco do nascimento da prática jurídica do inquirido. Para o filósofo francês, o jogo da verdade presente em Édipo-Rei representa uma “[...] grande conquista da democracia grega” como um “[...] direito de testemunhar, de opor a verdade ao poder” (FOUCAULT, 2002, p. 54). Tal direito, “[...] de opor uma verdade sem poder a um poder sem verdade” (FOUCAULT, 2002, p. 54), teve quatro consequências culturais e sociais:

- 1) a modificação nas relações de poder, na medida em que o testemunho transforma-se na possibilidade de opor a verdade ao poder estabelecido; 2) a elaboração e o aprimoramento das formas tradicionais de prova e demonstração, que implicam, em suma, o como, em que condições e com quais regras se produz a verdade; 3) o desenvolvimento da retórica, ou seja, da arte de persuadir; 4) o desenvolvimento de um novo modelo de conhecimento que tem seu fundamento na memória e na investigação (INCERTI, 2016, p. 546).

Retomei essa constatação elaborada por Foucault (2002) justamente para descrever a oposição defendida pelo grupo M/C no desenvolvimento de um novo modelo epistêmico de análise colonial. Desse modo, os intelectuais participantes do

³⁰ Gabriel Garcia Márquez, escritor colombiano, nos recorda que a ânsia europeia em decifrar as Américas, ou o que ele domina de “a demência colonial”, nada mais é do que sua incapacidade de “[...] interpretação da nossa realidade a partir de esquemas alheios [que] só contribui para tornar-nos cada vez mais desconhecidos, cada vez menos livres, cada vez mais solitários” (GARCÍA MARQUEZ, 2011, p. 26), dessa forma, não decifrando, acaba por tentar devorá-la com seus monstros de inúmeras cabeças, as quais estão sempre postas para abocanhar e alimentar um estômago velho e insaciável do norte. Tal processo transformou “[...] essa pátria imensa de homens alucinados e mulheres históricas, cuja tenacidade sem fim se confunde com a lenda” em uma pátria solitária, com suas histórias distorcidas, suas culturas negadas e seus povos aprisionados em interpretações que a eles nada significam, ou no processo que Octavio Paz (2006, p. 43), em *O labirinto da solidão*, chamou de “nenhumação”, processo esse que remete a “[...] uma operação que consiste em fazer de Alguém, Nenhum”. Uma pátria solitária, mas que, desde sua invasão, não teve “[...] um só instante de sossego” (GARCIA MARQUEZ, 2011, p. 26).

grupo M/C buscaram superar a mera crítica feita ao colonialismo³¹ e radicalizar a posição crítica feita ao eurocentrismo, à modernidade e, conseqüentemente, ao capitalismo global.

É necessário, aqui, situar que há diferentes interpretações e várias maneiras de pensar o colonial. Até então, o colonialismo era entendido, sobretudo na relação com a América Latina, como um processo de conquista e colonização. Um processo histórico, político e territorialmente situado e que, para a América Latina, começou com a chegada e tomada do território americano por parte do genovês Cristóvão Colombo em 1492.

Tal evento articulou a palavra, o discurso jurídico e a violência simbólica, inaugurando, então, um processo histórico-social, político e cultural de colonialismo, que vai estender-se pelo menos por três séculos até as independências americanas

³¹ Um problema recorrente que se observa nos textos dos autores pós-coloniais, decoloniais e dos estudos subalternos é a própria definição conceitual do termo. Tentando uma melhor compreensão epistemológica e conceitual Grosfoguel (2007, p. 219-220) define que o “[...] ‘Colonial’ não se refere apenas a ‘colonialismo clássico’ ou ‘colonialismo interno’, nem pode ser reduzido à presença de uma ‘administração colonial’. Quijano distingue entre colonialismo e colonialidade. Eu uso a palavra ‘colonialismo’ para me referir a ‘situações coloniais’ impostas pela presença de uma administração colonial, como o período do colonialismo clássico, [...] uso ‘colonialidade’ para abordar situações coloniais no período atual em que as administrações coloniais já foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por ‘situações coloniais’ quero dizer a exploração/pressão cultural, política, sexual, espiritual, epistêmica e econômica dos grupos étnicos/racializados subordinados por grupos étnicos/racializados dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais. [...] Com a descolonização jurídico-política passamos de um período de ‘colonialismo global’ para o atual período de ‘colonialidade global’. Embora as administrações coloniais tenham sido quase totalmente eliminadas e que a maioria da periferia seja organizada politicamente em Estados independentes, não europeus, as pessoas ainda estão vivendo sob a crua exploração Europeia/euro-americana. As antigas hierarquias coloniais de europeus *versus* não europeus continuam no lugar e se misturam com a ‘divisão internacional do trabalho’ e a acumulação de capital em escala mundial”.

dos centros metrópoles coloniais³². Essas dimensões do colonial são inseparáveis, sendo impossíveis compreendê-las de forma isolada, e é uma compreensão compartilhada tanto pelos intelectuais pós-coloniais como pelos decoloniais, os quais entendem o colonialismo como uma configuração de mundo e de identidades, que se alicerçou em uma violência simbólica, produzida no momento em que dois universos culturais se enfrentam, o do homem/branco/europeu/moderno/capitalista e o do indivíduo que naquele território habitava.

Esse choque de realidades distintas e diferentes engendrou processos de subordinações, de imposições de percepções de mundo, de imaginários e de cosmovisões, que se tornam possíveis graças à utilização de uma retórica discursiva colonial, que instituiu antagonismos diversos, assim como permitiu, principalmente instituiu, aos colonizadores uma legitimidade anunciativa de saberes e poderes.

A problemática da colonialidade do saber é recorrente dentro das análises do grupo M/C e refere-se, particularmente, ao que Mignolo (2002) denominou de

³² É importante ter em mente que, ainda, há, na América Latina, países que são regiões ultramarinhas das metrópoles coloniais europeias, como é o caso da Guiana Francesa e do arquipélago das Ilhas Malvinas. Também, podemos citar as novas configurações coloniais presentes em Porto Rico, que, desde 1898, deixou de ser uma colônia hispânica, sendo incorporado aos Estados Unidos. Tais regiões são estratégicas, econômica, geográfica e politicamente. Economicamente devido ao fato de serem regiões com produtos que interessam às metrópoles (reservas de petróleo, extração mineral, pesca, madeira etc.); ou seja, a utilização da colônia como espaço de retirada de recursos e de pouco investimento e, também, de mercado, onde uma constante briga de mercados econômicos é conveniente para as metrópoles manterem mercados cativos. Geograficamente, porque são regiões estratégicas, que incidem sobre outras regiões; são regiões de entradas para outros países e localizam-se em rotas petrolíferas mundiais. Politicamente, porque simboliza uma representividade interna, principalmente para governos metropolitanos conservadores, de militarização e segurança. Tais fatores expressos reiteram a tese que: “A divisão do trabalho entre as nações significa que algumas se especializam em ganhar e outras em perder. Nossa parte do mundo, hoje conhecida como América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde tempos remotos, quando os europeus do Renascimento se aventuraram através do oceano e enterraram seus dentes na garganta das civilizações indígenas. Os séculos passaram e a América Latina aperfeiçoou-se em seu papel. Não estamos mais na era das maravilhas em que o atrevimento superou a fábula e a imaginação sentiu remorso pelos troféus da conquista – os filões de ouro, as montanhas de prata. Porém, nossa região ainda se porta como um criado. Ela continua a existir a serviço das necessidades alheias, como fonte e reserva de petróleo e ferro, de cobre e carne, de frutas e café, as matérias-primas e os alimentos destinados aos países ricos, que lucram mais ao consumi-los do que a América Latina ao produzi-los” (GALEANO, 2002, p. 1).

“diferença colonial e geopolítica do conhecimento”³³. Trataremos mais profundamente dessa problemática na proposta realizada pela pedagogia decolonial. Neste momento, concentrar-nos-emos no conceito de colonialidade enquanto aspecto mais amplo do pensamento decolonial.

A colonialidade é, para os teóricos do grupo M/C,

[...] um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2010, p. 73).

O conceito de colonialidade do poder, inicialmente desenvolvido por Aníbal Quijano em 1989, e sustentado pelo grupo M/C, procura evidenciar que as relações coloniais se configuram “[...] a partir de estruturas complexas de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p. 12), não findando após as independências políticas e “econômicas” dos países colonizados. Ao contrário, a colonialidade se estabelece como

[...] 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 subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

³³ É importante refletirmos acerca da construção de um conhecimento acerca do Outro em oposição ao Eu. Na cartografia da colonialidade do poder, o Eu é sempre o branco/europeu/homem/capitalista (e, na contemporaneidade, incluem-se as novas configurações imperiais como a norte-americana) e o Outro é sempre um outro construído em oposição a esse eu, o Outro é sempre negativo. Aqui, entra em jogo um conhecimento produzido e localizado. Grosfoguel (2009, p. 388) analisa que “O essencial aqui é o lócus de enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A ‘ego-política do conhecimento’ da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado. O lugar epistémico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados [...]. Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. Passamos da caracterização dos ‘povos sem escrita’ do século XVI, para a dos ‘povos sem história’ dos séculos XVIII e XIX, ‘povos em desenvolvimento’ do século XX e, mais recentemente, ‘povos sem democracia’ do século XXI”.

Mas, afinal, qual é a importância da substituição do conceito de colonialismo pelo conceito de colonialidade do poder?

Como já sinalizamos em diversas partes deste estudo, o conceito de colonialismo foi utilizado muito equivocadamente, para referir-se, apenas, ao momento histórico quando os países colonizados estavam ainda submetidos – política, econômica, culturalmente e nas demais esferas sociais – à matriz colonial. Essa elaboração conceitual traz consigo uma falsa impressão de que, após a independência dos países colonizados, esse processo permaneceu apenas no passado histórico, sendo superado pela modernidade capitalista e não exercendo mais influência alguma nas sociedades atuais.

A pretensão do conceito de colonialidade do poder é compreendida como delimitadora de um processo histórico, que teve sua origem nas invasões, conquistas e colonizações dos territórios e povos americanos, estendendo-se, posteriormente, a regiões da África e Ásia, mas ainda existentes e estruturadas nas relações sociais contemporâneas. Além dessa continuidade, os processos engendrados pela colonialidade vão constituir um “[...] padrão mundial do poder capitalista”, que se sustenta a partir da raça, gênero e trabalho; ou seja, ordena-se sobre as relações de “[...] exploração/dominação/conflito” (BALLESTRIN, 2013, p. 101).

Assim, é possível pensarmos que a fragilidade e as impossibilidades de êxito nos contextos de recepção das instituições analisadas à violência infantil são decorrência desse processo de colonização. A ordenação dessas relações de exploração, dominação e conflito é, para Quijano (2009, p. 76), articuladas em função de disputas de poderes para o controle do “[...] trabalho e seus produtos”, da “[...] natureza e seus recursos de produção”, do “[...] sexo”, gênero e reprodução, das subjetividades, “[...] incluindo o conhecimento” e as identidades, e da “[...] autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse

padrão de relações sociais³⁴ e regular as suas mudanças”. Tal estrutura pode ser visualizada na Figura 4.

Figura 4 – Matriz colonial do poder



Fonte: elaborado pelo autor com base em Mignolo (2010), Quijano (2009) e Ballestrin (2013).

Para que tal ordenação fosse exitosa – regulando todos os âmbitos da vida humana – foi necessário rodear-se de aparatos e conceitos, para que tanto os colonizadores como os colonizados assimilassem e naturalizassem tal projeto de

³⁴ A nova estrutura de relações sociais fundada na colonialidade baseia-se estritamente na diferenciação e exclusão. Para Quijano (2005, p. 127), “[...] esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo”.

mundo; assimilação, estruturada sobre o conceito de raça, como mecanismo de classificação social, sobre o nascimento da identidade europeia em contraposição dos povos “bárbaros” e “primitivos” por ela conquistados e pelo engendramento da modernidade. Este tripé – raça/racismo, eurocentrismo e modernidade³⁵ –, em que a colonialidade se sustentou, e ainda continua se utilizando na contemporaneidade e nas novas relações imperiais de exploração, vai culminar, como veremos adiante, na formação do capitalismo como sistema econômico global.

No pensamento decolonial, é claro e inegável que o conceito de raça está imbricado, profundamente, com a história da América Latina, onde houve “[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados [...], ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação aos outros” (QUIJANO, 2005, p. 117). Tal codificação, ainda, se faz presente na contemporaneidade e posiciona, constantemente, os indivíduos fora das relações de poder e dentro de um estado de subordinação racial, fornecendo “[...] o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2018, p. 16).

Veremos que o aparato da colonialidade utilizou-se, racional e biologicamente, da ideia de raça como mecanismo de classificação social dos indivíduos, posicionando, assim, corpos não brancos e não europeus como passíveis de exploração, controle e violências (como os dados empíricos da pesquisa indicam). Dessa maneira, a

[...] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

³⁵ Conforme Botelho (2013, p. 213-214), essa assimilação atinge seu ápice mais evidente na criação do “estatuto do índio”, no qual este é “[...] reconhecido como livre do pecado ou da vergonha, mas que precisa ser civilizado exatamente pela sua inferioridade natural. Nessa diferenciação do índio frente ao europeu, ocorre uma abstração das particularidades culturais específicas das várias tribos e sociedades, para que todas sejam reduzidas e amalgamadas nesse termo vazio e geograficamente equivocado de índio. Uma infinidade de centenas de etnias diversas são apagadas do conhecimento ocidental e simplesmente convertidas em indígenas ou, o que revela ainda mais o ponto de vista da dominação colonial, povos ‘pré-colombianos’”. Tal estatuto, também, foi posteriormente aplicado à população escravizada do continente africano, onde um número sem igual de culturas e subjetividades foram dissolvidas na categoria “negro”.

Essa classificação global exigia uma identificação entre os colonizadores e os colonizados, em que era preciso incluir “[...] dialeticamente o Outro com o mesmo” (DUSSEL, 1993, p. 41). Nesse processo, o que de fato ocorre é que o “[...] Outro em sua distinção, é negado como Outro e é obrigado, subsumido, alienado para que incorporasse à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento como oprimido” (DUSSEL, 1993, p. 42). Para a formação dessa totalidade, foi necessário fabricar uma identidade europeia indispensável à produção de uma “matriz colonial de poder” (QUIJANO, 2009) capaz de inventar uma Europa desde sempre existente. Tal identidade deveria “[...] confrontar com o seu ‘outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo”³⁶. Mas, esse “outro” não poderia ser “descoberto como ‘Outro’, mas [...] encoberto como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre” (DUSSEL, 1993, p. 8).

A perenidade da existência de uma Europa infiltrou-se de tal forma no imaginário dos colonizadores e colonizados, que Hegel, em sua obra *Filosofia da História* (1837), não hesitou em afirmar que “a Europa é absolutamente o fim da história universal”³⁷. Tal egocentrismo³⁸ evidencia o ocultamento “por trás da retórica da modernidade”, em que “[...] práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

³⁶ Em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Frantz Fanon (2008) descreve bem esta incorporação identitária dos colonizados com os colonizadores. Segundo o autor, quando os jovens antilhanos que migraram para a França retornam ao seu país, já retornam cultural, linguística e simbolicamente embranquecidos. Tal processo de embranquecimento é, para Fanon (2008, p. 34), a prova que “[...] todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”.

³⁷ Mignolo (2017, p. 13) esclarece bem esse ponto quando argumenta: “As colonizações do tempo e do espaço são fundamentais para a retórica da modernidade: o Renascimento colonizou o tempo ao inventar a Idade Média e a Antiguidade, assim se colocando no presente inevitável da história e preparando o terreno para a Europa se tornar o centro do espaço”. Assim, “[...] se o Renascimento inventou a Idade Média e a Antiguidade, instalando a lógica da colonialidade ao colonizar o seu próprio passado (e ao arquivá-lo como a sua própria tradição), o Iluminismo (e a crescente dominância dos britânicos) inventou o Greenwich, remapeando a lógica da colonialidade e colonizando o espaço, localizando o Greenwich como o ponto zero do tempo global”.

³⁸ O egocentrismo europeu de Hegel (1971, p. 105) fica mais evidente quando o filósofo, na seguinte passagem, que, apesar de longa, exprime bem esse sentimento compartilhado pelos europeus: “Da América e de sua cultura, especialmente no que se refere ao México e Peru, é certo que possuímos informações, mas nos dizem precisamente que essa cultura tem um caráter do todo natural, destinado a extinguir-se tão logo o Espírito dela se aproxima. A América tem demonstrado sempre fraqueza tanto física quanto espiritualmente. Desde que os europeus desembarcaram na América, os indígenas têm decaído, pouco a pouco, diante do sopro da atividade europeia, e com estes não poderia mesclar-se os aborígenes, por isso foram deslocados [...]. A inferioridade destes indivíduos em todo os sentidos, sobretudo na estatura, pode ser julgada por completo”.

Assim, a raça, ou melhor o racismo, o qual ancorou as diferenças coloniais e imperiais, que “[...] também moldaram as relações patriarcais, uma vez que as relações hierárquicas sexuais dependem muito, no mundo moderno/colonial, da classificação racial” (MIGNOLO, 2017, p. 10). Nesse entrelaçamento articulado pela diferença colonial e imperial, houve, também, a formação de uma classe global, formação essa proveniente das diversas formas de trabalho. Dessa maneira, a mão de obra escrava, o trabalho em regime de semisservidão, o trabalho remunerado e as atividades ligadas à produção e confecção de produtos simples “[...] coexistiam e se organizariam com base no capital como fonte da produção da mais-valia pela venda de mercadorias por lucro no mercado mundial” (MIGNOLO, 2017, p. 10-11).

Esse fato representa, para Wallerstein (1974), o surgimento da divisão internacional do trabalho, na qual o capital na modernidade e contemporaneamente organiza-se em centro e periferia. O centro referia-se, e ainda se refere, aos locais que detêm o poder econômico do capital, normalmente sustentados pela exploração de recursos e mão de obra barata de países por eles posicionados em situação de periferias econômicas. Para que tal ordem permaneça intacta, é necessária a organização de um sistema político-militar (pensemos, por exemplo, na presença do exército estadunidense no Afeganistão, Iraque, Síria, Iêmen, Somália, Líbia e Nigéria, países esses situados nas periferias econômicas globais, mas que possuem grandes reservas de recursos como petróleo e minerais, produtos esses que interessam aos centros econômicos globais) tão grandioso, que só sua presença revela o potencial de seu poder bélico de conquista.

Essas diferenças, que ancoraram o projeto moderno/colonial/eurocêntrico/patriarcal/capitalista, continuam atuantes, na contemporaneidade, sobre a forma de colonialidade do ser/saber/poder e, no passado recente, engendrou em seu âmago a modernidade. Aliás, os teóricos M/C são unânimes em denunciar que “[...] a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é sua parte indissociavelmente constitutiva (BALLESTRIN, 2013, p. 100). Ou seja, o conceito de modernidade, enquanto período histórico, “[...] veio junto com a colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 4), “[...] que surgiu com a história das invasões europeias [...], com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados” (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Para que tal projeto obtivesse sucesso, foi preciso utilizar-se de aparatos racionais e culturais, principalmente para endossar o estilo de vida da burguesia

nascente. Dessa maneira, ancorado no *slogan* da razão universal iluminista, um novo tipo de saber em formação passou a exigir a união entre a ciência e a técnica. O projeto moderno encontrou, nas teorias de René Descartes, Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke e demais filósofos³⁹ desse período, elementos suficientes para ocultar as narrativas coloniais do tempo e do espaço⁴⁰, “[...] pilares da civilização ocidental” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Estruturados e ordenando-se sobre o racismo, eurocentrismo e modernidade, e com objetivo claro “[...] de levar a civilização para onde ela não existia”, é que os impérios coloniais promoveram, e continuam a promover “[...] um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento” (ALMEIDA, 2018, p. 21). Processo esse que, justificado pela razão, religião e demais aparatos, pudesse “[...] inscrever os colonizados no espaço da modernidade” (MBEMBE, 2018, p. 175) pela Europa inventada.

A própria noção de periodização histórica junto aos estágios de desenvolvimento esconde uma colonização do tempo realizada pelos europeus. Essa problemática aponta para um terreno epistêmico, que oculta uma “[...] lógica que sublinha a totalidade da civilização ocidental”, a qual se estende “[...] para além dos atores que a criaram e administraram” (MIGNOLO, 2017, p. 10). Tal abrangência é garantida pela conexão das hierarquias por ela produzida. Além das hierarquias da classe, raça e epistêmicas, a colonialidade, também, hierarquizou o gênero, privilegiando “[...] homens em detrimento de mulheres e o patriarcado europeu em detrimento de outras formas de configurações de gênero e de relações sociais” (MIGNOLO, 2017, p. 11). Para Mignolo (2017), tal reorganização introduziu

[...] regulamentos para relações normais entre os sexos, e as distinções hierárquicas entre o homem e a mulher. Consequentemente, o sistema colonial inventou também as categorias ‘homossexual’ e ‘heterossexual’ (por exemplo, a expressão famosa e/ou infame de Bartolomeu de las Casas: ‘el

³⁹ De acordo com Botelho (2013), o processo de legitimidade intelectual foi extremamente necessário. Segundo o autor: “Esse processo seria coroado, evidentemente, com a sistematização da forma mesma da subjetividade moderna – as filosofias que construíram a teoria sobre o Sujeito. Com os grandes sistemas filosóficos foi solidificada a forma do Sujeito, branco e masculino, e justificadas as atrocidades cometidas no caminho até a sua formação” (BOTELHO, 2013, p. 206).

⁴⁰ Mignolo (2017) argumenta que a colonização do tempo e do espaço é fundamental para o entendimento da retórica da modernidade. Para o autor, a “[...] colonização do tempo foi criada pela invenção renascentista da Idade Média, e a colonização do espaço foi criada pela colonização e conquista do Novo Mundo (Dagenais, 2004). No entanto, a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

pecado nefando'), assim como inventou as categorias 'homem' e 'mulher'. Essa invenção faz com que a 'homofobia' seja irrelevante para descrever as civilizações Maia, Asteca ou Inca, pois nessas civilizações as organizações de gênero/sexo eram moldadas em categorias diferentes, que os espanhóis (e os europeus, em geral, sejam cristãos ou seculares) foram ou incapazes de ver ou indispostos a aceitar. Não havia a homofobia, já que os povos indígenas não pensavam através desses tipos de categorias (Sigal, 2002; Marcos, 2006) (MIGNOLO, 2017, p. 11).

Intimamente ligada à vigilância e ao controle sexual, era essencial instaurar uma teogonia hierárquica⁴¹. Assim, a espiritualidade e a religião dos colonizados foram completamente apagadas e substituídas pelo cristianismo europeu. O mesmo ocorreu com a estética, quando as artes, literaturas, concepções do belo, beleza e sublime foram substituídas em detrimento das concepções iluministas e renascentistas do homem europeu. A vigilância, o controle e a manutenção dessa ordem hierárquica ficaram a cargo do advento das instituições como os museus, escolas de belas artes e academias literárias, todos eles embasados na instituição dos sistemas universitários, que, conseqüentemente, “[...] privilegiava[m] o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais” (MIGNOLO, 2017, p. 11).

A instituição de uma hierarquia linguística era crucial para manter esse sistema em funcionamento. Português, espanhol, francês, italiano, alemão e inglês tornaram-se a única possibilidade de comunicação e de produção de conhecimentos. As demais línguas, especialmente as línguas não europeias, foram relegadas ao *status* de produtoras do “[...] folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria” (MIGNOLO, 2017, p. 11).

Nesse processo epistêmico, ocorre a materialização das “linhas abissais” (SANTOS, 2007, p. 71). Nessas linhas, tangivelmente [de]marcadas, o “outro” lado é constantemente lembrado da sua incapacidade de produção de conhecimentos, conceitos e até mesmo existência. Isto é, “[...] se refere ao efeito de subalternização, folclorização ou invisibilidade de uma multiplicidade de saberes que não respondem às modalidades de produção de 'conhecimento ocidental' associadas à ciência convencional e ao discurso especializado” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136,

⁴¹ O âmbito de dominação colonial deveria abarcar todos os aspectos sociais, culturais e políticos. Isso significa que a imposição hierárquica da religião, também, era necessária. Conklin (1997, p. 14) esclarece que sobre a ideia de uma missão civilizadora representava “[...] o triunfo e o desenvolvimento da razão, não só nos domínios constitucional, político e administrativo, mas também nas esferas moral, religiosa e intelectual”.

tradução nossa⁴²). Até mesmo a diferença, que deveria ser encarada como positiva, passou a ter conotação pejorativa. Apesar de largamente discutida pela filosofia ocidental, o conceito de diferença, ainda, recai sobre a égide da hierarquia. Isso porque, “[...] em algum momento da cultura ocidental, a conceptualização da diferença literalmente fez a diferença, e a ideia de hierarquia foi o motor por trás da noção revisada de diferença”⁴³ (RAMALHO, 2013, p. 7, tradução nossa).

Assim, entra em funcionamento uma mecânica, que promove uma verdadeira “distinção dicotômica hierárquica” (LUGONES, 2008) de silenciamento e colonização do ser; isto é, refere-se “[...] à dimensão ontológica da colonialidade do poder, ou seja, a experiência vivida do sistema mundial moderno/colonial em que este é inferiorizado por desumanizar total ou parcialmente certas populações”⁴⁴ (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 156, tradução nossa). Nessa dimensão ontológica, o “eu” referência, sempre, é um “eu” branco, homem, heterossexual e preferencialmente situado em países europeus ou norte-americanos. Todos aqueles corpos que não correspondem a esse padrão hegemônico identitário e que, de alguma forma, não alimentam o sistema econômico capitalista devem ser eliminados de forma simbólica, cultural e, muitas vezes, física.

Nesta construção do outro em oposição ao eu, a linguagem assume um papel primordial. Isso porque, além de criar o “real”, sua virtualidade “[...] nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega. Molda, fixa, esmaga (seria talvez a depressão: sou esmagada pela palavra) e ressuscita (não há a ‘palavra da salvação?’)” (PORTINARI, 1989, p. 18).

Esse esmagamento produzido pela linguagem, também, “[...] institui e demarca lugares [...] não apenas pelo ocultamento [...], e sim também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades” (LOURO, 2012, p. 71). Nesse jogo de instituição e de fabricação de

⁴² Original: “se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136).

⁴³ Original: “[...] in the western culture the conceptualization of difference literally made the difference, and that the idea of hierarchy was the motor behind the revised notion of difference” (RAMALHO, 2013, p. 7).

⁴⁴ Original: “[...] a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 156).

outros, mais “[...] que escutar o que é dito sobre os sujeitos”, é fundamental “[...] perceber o não dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados” (LOURO, 2012, p. 71).

Essas hierarquias produzidas e articuladas entre si resultaram em “[...] uma concepção particular de sujeito moderno, uma ideia do homem”⁴⁵, tornando-se, pois, “[...] o modelo para o humano e para a humanidade, e o ponto de referência para” (MIGNOLO, 2017, p. 11-12) a classificação e exclusão daqueles indivíduos que delas não comungavam. Dessa forma, e em nosso entender, a colonialidade representa um movimento, que teve início com as colonizações europeias em diferentes partes do globo terrestre, mas que, ainda, é atuante nas maneiras de ser, pensar e existir tanto dos colonizados como dos colonizadores.

O giro decolonial, como ficou conhecido o movimento realizado pelo grupo M/C, é inovador justamente porque reconhece os contributos dos conhecimentos produzidos histórica, epistemológica e culturalmente. Também, redimensiona os limites e a exterioridade da modernidade e desses conhecimentos. Ou seja, inverte a lógica “[...] do pensamento central do Ocidente em que a modernidade e suas distintas facetas (modernidades múltiplas, pós-modernidade, globalização, capitalismo/s) se assume[m] como a totalidade da realidade histórica)” (MELKEN, 2014, p. 173, tradução nossa⁴⁶).

A elaboração do conceito da colonialidade neste estudo permite compreender “[...] a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSGOUEL, 2009, p.126), e se apresenta como uma alternativa viável em contrapartida “[...] à ideia do pós-colonial, por ser menos vaga e ambivalente, derivar de um ponto de vista latino-americano e evidenciar melhor os elementos relacionais, multiescalares e historicamente situados dos processos em questão” (CESARINO, 2017, p. 83).

⁴⁵ É importante salientarmos que o substantivo “homem”, no singular, é, também, dotado de um aparato moderno/científico/racional, que parte de um biologicismo para posicionar corpos femininos em situações de inferioridade perante corpos masculinos.

⁴⁶ Original “[...] del pensamiento centrado en occidente en el que la modernidad en sus distintas facetas (modernidades múltiples, postmodernidad, globalización, capitalismo/s) se asume como la totalidad de la realidad histórica” (MELKEN, 2014, p. 173).

Antes de discutirmos a continuação das estruturas coloniais via colonialismo interno, é primordial assinalarmos que a colonialidade⁴⁷, enquanto projeto de mundo e suas consequências na formação da sociedade contemporânea, não criou o patriarcado e a escravidão embora o contrário não possa ser afirmado.

Diversas feministas latino-americanas afirmam que relações hierárquicas, baseadas no gênero e nas distinções sexuais, já existiam entre os povos originários de Abya Yala. Todavia, como sugere a feminista comunitária indígena Lorena Cabnal (2010), tais relações foram potencializadas com os elementos do patriarcado ocidental. Na perspectiva da autora,

[...] o patriarcado originário ancestral é refuncionalizado com toda a penetração do patriarcado ocidental, e nessa conjuntura histórica se contextualizam, e vão configurando suas próprias manifestações e expressões que são o berço para o nascimento da perversidade do racismo, capitalismo, neoliberalismo, a globalização e muito mais. Com isso também afirmo que houve condições prévias em nossas culturas originais para que aquele patriarcado ocidental se fortalecesse e atacasse⁴⁸ (CABNAL, 2010, p. 15, tradução nossa).

Ainda de acordo com Cabnal (2010), mesmo em sociedades originais onde não havia hierarquias baseadas no sistema de gênero – apesar de se fazerem presentes, não eram tão evidentes –, o contato com os valores e costumes ocidentais fez com que os indivíduos masculinos vissem as vantagens em tal sistema de classificação e o adotassem, posicionando, assim, o sujeito feminino em eterna desvantagem nas relações de poder. Ou, como sugeriu Fanon (2005, p. 70, 78), o “[...] colonizado é um perseguido que sonha permanentemente tornar-se um perseguidor [...]”. Os

⁴⁷ É importante mencionarmos que María Lugones (2008) faz uma crítica a Quijano e sua incapacidade de posicionar o eixo gênero na lógica hierárquica da colonialidade. Segundo a autora, “La lógica de los ejes estructurales muestra al género como constituido por y constituyendo a la colonialidad del poder. En ese sentido, no hay una separación de raza/género en el patrón de Quijano. Creo que la lógica que presenta es la correcta. Pero el eje de colonialidad no es suficiente para dar cuenta de todos los aspectos del género. Qué aspectos se ven depende del modo en que, de hecho, el género se conceptualice en el modelo. En el patrón de Quijano, el género parece estar contenido dentro de la organización de aquel «ámbito básico de la existencia» que Quijano llama «sexo, sus recursos y productos» (2000b:378). Es decir, dentro de su marco, existe una descripción de género que no se coloca bajo interrogación y que es demasiado estrecha e hiper-biologizada ya que presupone el dimorfismo sexual, la heterosexualidad, la distribución patriarcal del poder y otras presuposiciones de este tipo” (LUGONES, 2008, p. 82).

⁴⁸ Original: “[...] el patriarcado originario ancestral se refuncionaliza con toda la penetración del patriarcado occidental, y en esa coyuntura histórica se contextualizan, y van configurando manifestaciones y expresiones propias que son cuna para que se manifieste el nacimiento de la perversidad del racismo, luego el capitalismo, neoliberalismo, globalización y más. Con esto afirmo también que existieron condiciones previas en nuestras culturas originarias para que ese patriarcado occidental se fortaleciera y arremetiera” (CABNAL, 2010, p. 15).

colonizados, em sua imensa maioria, querem a fazenda do colono. Para eles, não se trata de entrar em competição com o colono”.

Argumentos próximos servem para justificar a escravidão. Existem alguns relatos de que, desde os mais longínquos tempos, o ser humano sempre teve um fascínio por desumanizar seu semelhante e o explorar. Homens e mulheres escravizados (como cativos de guerra, devedores e algumas formas de hilotismo) já faziam parte da antiguidade greco-romana, egípcia e demais sociedades (FINLEY, 1991). Todavia, a colonialidade alicerçou e justificou a escravidão na ideia de raça, elemento até então inexistente, como já comentamos neste trabalho, mas que ainda atua na contemporaneidade via racismo estrutural.

3.4 A INCORPORAÇÃO DAS NARRATIVAS COLONIAIS NA CONFIGURAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

A nomeação da colonialidade e, por consequência, a exposição do lado oculto da modernidade foram os eixos fundantes do pensamento decolonial. Isso porque teve início um processo de reconhecimento de todo um sistema de silenciamento, que, até hoje, se alastra e opera via racismo, classicismo, misoginia, adultocentrismo e demais sistemas de desigualdades, opressão e exclusão social.

No item anterior do trabalho, concluímos com os autores decoloniais que a colonialidade é o lado mais oculto da modernidade⁴⁹; ou seja, são conceitos e narrativas imbricados e indissolúveis, que o projeto civilizatório ocidental e suas pretensões totalizantes da realidade engendraram via um movimento de representação e apropriação. A representação diz respeito ao movimento de produção e controle da legitimidade da visão de mundo produzida. Já a apropriação, feita pelo binômio colonialidade/modernidade, refere-se à “[...] conversão de tudo o que existe

⁴⁹ Para Mignolo (2013), é fácil entender essa relação entre a modernidade/colonialidade. Segundo o autor: “A diferença colonial é fácil de entender e fundamental para entender o básico do projeto modernidade/colonialidade. Na ‘/’ [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. Noções como ‘Novo Mundo’, ‘Terceiro Mundo’, ‘Países Emergentes’ não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento. A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. [...] A classificação e a hierarquização são um assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2013, p. 24).

[...] em um objeto disponível, classificado e apropriado, isto inclui as terras, os organismos, os corpos, os minerais etc.” (MELKEN, 2014, p. 180, tradução nossa⁵⁰).

Tal movimento, que constantemente se entrelaça, não apenas atuou de forma histórica⁵¹ na criação de uma identidade europeia, e tudo o que isso significa, como também atuou no passado como representação das populações colonizadas, imagens que continuam a atuar na contemporaneidade por meio do que o sociólogo Pablo González-Casanova (2007) denomina de “Colonialismo interno⁵²”.

O colonialismo interno refere-se, principalmente, ao aparecimento de uma nova configuração de subjetividades, tanto opressoras como oprimidas e de ambos os lados, do colonizado e do colonizador. Tal categoria é, para González-Casanova (2007, p. 431), atuante “[...] no terreno econômico, político, social e cultural”, evoluindo gradativamente “[...] ao longo da história do Estado-nação e do capitalismo”. Assim, de acordo com o sociólogo e politólogo mexicano, a

[...] definição do colonialismo interno está originalmente ligada a fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminadas e formam parte, primeiro do Estado colonizador e depois do Estado que adquire uma independência formal, ou que inicia um processo de libertação, de transição para o socialismo, ou de recolonização e regresso ao capitalismo neoliberal (GONZÁLEZ-CASANOVA, 2007, p. 432).

Nessa perspectiva, os povos originários sobreviventes dos massacres coloniais são, constantemente, posicionados em situações precárias e precarizadas, sendo

⁵⁰ Original: “[...] convertir todo lo que existe en la presencia en un objeto disponible, clasificado y apropiable, esto incluye las tierras, los organismos, los cuerpos, los minerales, etc.” (MELKEN, 2014, p. 180).

⁵¹ Para o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2009, p. 103), “[...] a ‘colonização’ sinaliza a ocupação e o controle colonial direto. Já a transição para o ‘pós-colonial’ é caracterizada pela independência do controle colonial direto, pela formação de novos Estados-nação, por formas de desenvolvimento econômico dominadas pelo crescimento do capital local e suas relações de dependência neocolonial com o mundo desenvolvido capitalista, bem como pela política que advém da emergência de poderosas elites locais que administram os efeitos contraditórios do subdesenvolvimento. É igualmente significativo o fato de ser caracterizado pela persistência dos muitos efeitos da colonização e, ao mesmo tempo, por seu deslocamento do eixo colonizador/colonizado ao ponto de sua internalização na própria sociedade descolonizada”.

⁵² Não irei problematizar neste tópico quando esse termo foi utilizado pela primeira vez, até porque esse não é o foco principal de relação que estou estabelecendo. Entretanto, cabe aqui apontar que não há um consenso claro de quem e quando apareceu o termo pela primeira vez. Alguns teóricos indicam que o termo colonialismo interno faz referência direta às discussões acerca do *apartheid* na África do Sul, outros indicam que tal termo já havia sido sinalizado em obras de Lênin, Gramsci, Fanon e Mariátegui. O estudo *Colonialidade interna, cultura e mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea*, de Leticia Cesarino (2017), discute essa problemática de forma histórica e abrangente.

relegados a uma posição marginal nos territórios que antes lhe pertenciam, e vivenciando, segundo o autor⁵³, as seguintes situações:

1) habitam em um território sem governo próprio; 2) encontram-se em situação de desigualdade frente às elites das etnias dominantes e das classes que as integram; 3) sua administração e responsabilidade jurídico-política concernem às etnias dominantes, às burguesias e oligarquias do governo central ou aos aliados e subordinados do mesmo; 4) seus habitantes não participam dos mais altos cargos políticos e militares do governo central, salvo em condição de ‘assimilados’; 5) os direitos de seus habitantes, sua situação econômica, política social e cultural são regulados e impostos pelo governo central; 6) em geral os colonizados no interior de um Estado-nação pertencem a uma ‘raça’ distinta da que domina o governo nacional e que é considerada ‘inferior’, ou ao cabo convertida em um símbolo ‘libertador’ que forma parte da demagogia estatal; 7) a maioria dos colonizados pertence a uma cultura distinta e não fala a língua ‘nacional’ (GONZÁLEZ-CASANOVA, 2007, p. 432).

De fato, o que ocorre é a manutenção das relações coloniais, em que etnias “destoantes” da eurocêntrica, que são tratadas como minorias⁵⁴ – apesar de serem a maioria em diversos países latino-americanos – são grupos relegados à situação de pobreza e ficam à mercê de uma elite dominante, que se reveza nos cargos de poder das sociedades ditas democráticas. Para Chaloult (1978, p. 37), “[...] essas dimensões ilustram como se alterou a dinâmica da situação colonial. Essa mudança inclui a internalização dos canais de poder, preservando a estrutura das relações de dependência”.

⁵³ Em sua redefinição do conceito de colonialismo interno, González-Casanova (2007) recorda que tal debate ainda é marcado por divergências tanto entre intelectuais como por líderes indígenas e dos movimentos sociais. Isso porque ora tende a pender para a categoria de classe como definidora, ora para a categoria étnica. Segundo o sociólogo, essa disputa de marcação identitária fica mais evidente em alguns países, como a Guatemala, por exemplo, onde o país se apresenta como “[...] o caso mais marcado de como se deu o debate em torno do ‘colonialismo interno’ como categoria para a libertação e pelo socialismo de índios e não índios. Ali também se deu o caso mais agudo de mistificações que reduzem essa categoria a uma perspectiva étnica e de ‘repúblicas de índios’. À violência física agregou-se a violência verbal, lógica e histórica que faz sofrer ‘os mais pobres entre os pobres’” (GONZÁLEZ-CASANOVA, 2007, p. 438).

⁵⁴ Entendemos conceitualmente minoria assim como Deleuze e Guattari (1995), que a definem no segundo volume 2 de *Mil platôs*. Segundo os filósofos: “A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que ‘o homem’ tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão, e não o contrário” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 55).

A permanência dessas dinâmicas na atualidade pode ser constatada quando se acessam casos, cada vez mais recorrentes, de precarização da vida e do número de mortes de jovens negros da periferia dos grandes centros urbanos (ou podemos falar em genocídio?) nas invasões e falta de demarcações das terras indígenas, nas desterritorializações quilombolas e em diversas outras situações cotidianas, que violam os direitos humanos⁵⁵. Nessas situações, evidencia-se uma forte herança colonial. Aqui, entendemos herança na mesma conceitualização utilizada por Bourdieu (2012). Nessa compreensão, herdar é a continuidade de um projeto, mesmo após seu idealizador não mais se fazer presente, e “[...] os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes” (BENJAMIN, 1987, p. 225).

Tais ocorrências utilizam-se do darwinismo social como mecanismo político-racional-ideológico para justificar suas práticas e, assim, “[...] referirem-se a uma inferioridade congênita dessas populações que são ‘pobres de por si’ e que ‘não estão submetidas à exploração colonial nem à exploração de classe’” (GONZÁLEZ-CASANOVA, 2007, p. 440). Desse modo, o jovem negro exterminado é o traficante, bandido e/ou o potencial violador/agressivo das “pessoas de bem” da sociedade, os indígenas são os(as) “vagabundos(as)” que não trabalham e andam de camionetes do governo e não há dívida histórica para com os quilombolas, pois a escravização da população negra era fruto de uma mentalidade de época. Esses pressupostos do senso comum, que são amplamente aceitos e disseminados pela população,

[...] revelam que tais representações resultam de relações de poder demarcadas há séculos. Este é exercido a partir de diferentes lócus de enunciação, de acordo com os interesses de grupos sociais e do próprio poder público, que geralmente se omite quanto às problemáticas vivenciadas por esses povos: violência, desassistência à saúde, transplantação da educação não indígena para o sistema escolar indígena, não demarcação de terras etc. (BICALHO; OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 1593).

Nessas práticas, evidencia-se que as populações que não fazem parte das elites nacionais vivenciam relações coloniais de exploração, expropriação e

⁵⁵ A “renúncia” de Evo Morales na Bolívia em 2019 também ilustra bem essa situação. Primeiro e único indígena a chegar à presidência de um país na América Latina, encontra-se exilado até o presente momento, fato que provocou uma crise democrática gigantesca na Bolívia colocando no poder uma direita religiosa emblemática, que se soma à liderança de outros países na América Latina, que, basicamente, resume-se em indivíduos brancos com fenótipos europeizados.

desigualdades sociais, ainda mais quando percebemos que as classes dominantes não se identificam etnicamente com os povos originais e, ao contrário, se veem racialmente brancas e descendentes dos colonizadores europeus. Ao retomar o processo empírico desde estudo e refletir sobre as subjetividades infantis das quais nos aproximamos, identificamos, em diversas falas, essa recusa identitária relacionada com a população indígena. Na terceira linha desta cartografia, tencionaremos a violência étnico-racial e como esta se manifesta nos cotidianos infantis, posicionando corpos não brancos em situações de vulnerabilidade, fato que, também, evidencia a forte junção entre desigualdades econômicas, que perpassam as relações étnico-raciais.

As linhas geográficas, também, são importantes aspectos para a análise do colonialismo interno vivenciado pelos países latino-americanos. Quando afirmarmos que há uma inseparabilidade visível entre as desigualdades econômicas e as desigualdades étnico-raciais, não podemos deixar de mencionar que a concentração de poderes econômicos e políticos, em certas regiões geográficas⁵⁶ das ex-colônias europeias, também são frutos de uma colonialidade interna, que tende a favorecer o mercado neoliberal do capitalismo, na reprodução de periferias econômicas dentro de uma já mundialização periférica da América Latina. Essa proposição é apontada por Grosfoguel (2011) quando afirma que

[...] existem zonas de ser e não ser em escala global entre centros ocidentalizados e periferias não ocidentais (colonialidade global), mas também existem zonas de ser e não ser tanto dentro dos centros metropolitanos quanto dentro das periferias (colonialismo interno). A zona de não ser dentro de um país seria a zona do colonialismo interno⁵⁷ (GROSFOGUEL, 2011, p. 99, tradução nossa).

Um referencial analítico, que expõe o colonialismo interno, expõe o lado mais perverso da colonialidade, pois desoculta e traz à tona a “colonização epistêmica”, ou seja, “[...] a imposição, pela força, de uma forma única de experimentar e refletir o

⁵⁶ Um interessante exemplo é utilizado por Chalout (1978). Segundo o autor, no Brasil, por exemplo, “[...] o Sudeste não só influencia, mas também controla em parte o Estado que, por outro lado, gera características do colonialismo interno, expressadas através da dependência do Nordeste no Sudeste e no Estado e através de uma desigual distribuição regional de recursos” (CHALOUT, 1978, p. 52).

⁵⁷ Original: “[...] existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto en el interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno” (GROSFOGUEL, 2011, p. 99).

mundo” (MENESES, 2018, p. 116). Como resultado dessa imposição, temos mentes colonizadas, “[...] dominadas de tal modo que internalizam a ideologia da superioridade eurocêntrica, passando a desprezar as suas culturas e histórias, que assumem ser agora sinônimo de atraso” (MENESES, 2018, p. 116).

3.5 DO COLONIAL AO CAPITAL: O ADVENTO DO CAPITALISMO E DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES IMPERIAIS

A grande façanha da colonialidade e todo seu projeto de conquista, exploração, expropriações e formação de subjetividades foi, sem dúvida, a constituição de um novo sistema econômico global, que desse conta de regular todos os âmbitos da vida dos indivíduos pertencentes aos novos Estados configurados.

Colocamos o advento do capitalismo logo abaixo do colonialismo interno não por entendermos que a formação desse sistema se deu em seguida. Ao contrário, compreendemos que, desde as invasões europeias até a contemporaneidade, todos os processos são relacionais, simultâneos, refuncionalizados e dependentes. De fato, desde a

[...] expansão colonial iniciada no século XVI, com as grandes navegações e o ‘descobrimento’ das Américas – posteriormente incrementada com o neocolonialismo do final do século XIX, que promoveu a repartição da África e Ásia –, é vista, nessa abordagem, como condição *sine qua non* para a existência e a manutenção do capitalismo industrial. Por outro lado, a extinção do colonialismo histórico-político nas Américas, com a construção de nações independentes no século XIX, bem como na África e Ásia, por intermédio da descolonização em meados do século XX, não foi condição necessária e suficiente para a emancipação político-econômica e cultural dos países periféricos (ASSIS, 2014, p. 613).

Dessa maneira, pode-se dizer que a mão de obra descartável indígena, a escravidão da população trazida do continente africano, a servidão não remunerada

e até o “trabalho livre pago”⁵⁸ foram as condições indispensáveis para o surgimento do capitalismo. Essas questões evidenciam que o elemento colonial é o próprio advento e sustentáculo do capitalismo, uma vez que a “[...] manutenção de diferentes formas de inserção na economia capitalista e da discriminação ainda no interior do trabalho assalariado [...] é a demonstração de que a colonização nunca propriamente foi abolida (BOTELHO, 2013, p. 219).

Aspirando da modernidade o conceito de neutralidade, este sendo inexistente, o capitalismo se formou na esteira mesmo da constituição de uma identidade europeia, que afirmava a sua superioridade frente às culturas “bárbaras” por ela exploradas, pilhadas e expropriadas. Essa afirmação pode ser constatada nas trajetórias de desenvolvimento econômicos, políticos e geográficos dos países contemporâneos tanto dos colonizados como dos colonizadores.

Nessa geopolítica econômica mundial, as antigas metrópoles coloniais tornam-se centros econômicos e as colônias, periferias econômicas, com exceção da América do Norte. Gramsci (1977, p. 69), ao teorizar as implicações do sistema capitalista, exemplificou bem esse movimento quando afirmou que “[...] o capitalismo é um fenômeno histórico mundial e seu desenvolvimento desigual”, e tal desigualdade “[...] significa que as diferentes nações não podem ocupar, concomitantemente, o mesmo nível de desenvolvimento econômico”.

A forma como o capitalismo incorpora o patriarcado e o racismo em sua estrutura demonstra como esse sistema mundial absorveu os princípios da modernidade e ocultou a colonialidade. Todavia, na prática, essas relações engendradas historicamente continuam fortemente presentes de tal maneira que

⁵⁸ Aqui, com muitas observações, pois sabemos que, em pleno século XXI, ainda há pessoas que trabalham em regime de escravidão e semiescravidão, inclusive crianças. E, aqui, falamos, também, das crianças e adolescentes, que participaram da pesquisa empírica. Grande parte delas é obrigada a inserir-se em subempregos, nos quais comercializam produtos nas ruas ou seus próprios corpos para ajudarem na renda familiar. Não raras vezes, deparamo-nos com situações em que os pais/mães/responsáveis, em situação de extrema pobreza, vendem suas próprias filhas como “mercadorias” sexuais ou de trabalho não remunerado. Pensemos, por exemplo, em nossas próprias famílias, que viviam em áreas rurais. Quantas tias/primas/avós foram, extremamente jovens, entregues pelos próprios pais para uma família conhecida da área urbana, para “ajudar” na casa dessa família e “estudar”. Isso, que até muito pouco tempo era, e por vezes ainda é socialmente aceito e até aclamado, reproduz um sistema de servidão, nesse caso, involuntário, em que a(o) menina(o) é privada(o) de sua infância e adolescência, tendo responsabilidades trabalhistas sem nem ao menos saber o que isso de fato implicava ou implica. Assim, crianças e adolescentes em situações de pobreza e/ou extrema pobreza sofrem as consequências diretas da influência que o aspecto econômico promove na vida de todos(as) os indivíduos. Veremos como isso se materializa nos cotidianos infantis no próximo capítulo deste trabalho.

podemos afirmar que colonialidade e capitalismo são duas faces da mesma moeda⁵⁹. Por exemplo, quando observamos as estruturas racionais e culturais do modo de produção capitalista – que nascem da exploração da mão de obra escrava de indígenas e negros(as), e, progressivamente, desenvolvem maneiras mais requintadas de exploração – e refletimos acerca da divisão sexual do trabalho na contemporaneidade, concluímos que mulheres, com a mesma ou superior formação que ocupam os mesmos cargos que homens, recebem salários consideravelmente menores⁶⁰. Essa problemática, também, se materializa quando evocamos o fator raça/etnia e os contextos de emigrações e de refugiados, em que negros(as), pardos(as) e descendentes indígenas ocupam em países colonizados, mesmo sendo uma maioria absoluta, empregos indesejáveis por indivíduos brancos e/ou com características europeias e recebem os piores salários, muitas vezes, com trabalhos informais e sem garantias e proteção das leis trabalhistas. Todos esses fatores denunciam a relação do capital com a colonialidade, que posiciona, de forma física, cultural e social, determinados indivíduos à abjeção. Tal abjeção terá sobreposições dependendo das características identitárias que o indivíduo carregar. Nessa lógica

⁵⁹ Para Dussel (2005, p. 65) a “outra face” da moeda, “[...] negada e vitimada da ‘Modernidade’ deve primeiramente descobrir-se ‘inocente’: é a ‘vítima inocente’ do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a ‘Modernidade’ como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva essencial. Ao negar a inocência da ‘Modernidade’ e ao afirmar a Alteridade do ‘Outro’, negado antes como vítima culpada, permite ‘descobrir’ pela primeira vez a ‘outra face’ oculta e essencial à ‘Modernidade’: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas etc.

⁶⁰ Vários estudos vêm demonstrando que os fatores gênero e raça são determinantes na ascensão à cargos de tomada de decisões em instituições e empresas, conseqüentemente posições com maior ou menor prestígio social e econômico. Isso sem mencionarmos a problemática do trabalho doméstico não remunerado, realizado pelas mulheres e as jornadas triplas e/ou quádruplas de trabalho etc. Uma interessante pesquisa feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com a ONU Mulheres, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), elaborou um relatório acerca das desigualdades de gênero e raça na sociedade brasileira. Tal estudo, apesar de não abranger toda a América Latina, traz diversas comparações com outros países latino-americanos e, de maneira geral, reflete a discriminação de gênero e raça vivenciada por corpos femininos não brancos no mercado de trabalho dos países situados nas periferias econômicas. O estudo pode ser consultado por meio do seguinte *link* <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>

moderno/colonial/capitalista⁶¹, se os corpos negros são inferiores aos corpos brancos, se o feminino é naturalmente inferior ao masculino “[...] e o índio é o inculto pré-civilizado, a mulher índia [e negra] é a combinação levada ao extremo dessas duas figurações, o ser natural lascivo e sem discriminação a ser utilizado exclusivamente para colocar os desejos masculinos em execução” (BOTELHO, 2013, p. 223), como de fato se materializa nos abusos e violências sexuais vivenciadas pelas crianças e adolescentes entrevistadas em nossa pesquisa.

A estreita relação entre o capitalismo e a modernidade, também, foi apontada pelo sociólogo Immanuel Wallerstein (1974) em sua teoria do sistema-mundo moderno⁶². Tal teoria, largamente utilizada pelos autores decoloniais, expõe que a

[...] marca do mundo moderno é a imaginação dos seus beneficiários e a contra-afirmação dos oprimidos. A exploração e a recusa em aceitar a exploração como inevitável ou justa constituem a perene antinomia da era moderna, unidas numa dialética que está longe de alcançar seu máximo no século XX (WALLERSTEIN, 1974, p. 346).

De acordo com Wallerstein (1974), os países dentro desse sistema-mundo, são divididos em três diferentes níveis hierárquicos: centro, semiperiferia e periferia. A economia, a política e a cultura são definidoras de qual hierarquia cada país pertence. Por isso mesmo, essas posições não são fixas e um país de centro pode declinar a periferia, e vice-e-versa.

⁶¹ Comentando acerca dessa utilização de corpos não brancos para o prazer masculino europeu, e consequentemente o posicionamento do feminino no contexto colonial/moderno/capitalista, Sale (1992, p. 137), recorda: “Neste particular, como em muitas descrições semelhantes nos séculos que se seguiram, a sexualidade dos índios exerceu uma complexa e poderosa atração sobre a psique europeia, desvendando a imagem de atividade sexual livre, desenfreada e natural, deflagrando dessa maneira uma combinação de reações que tinham muito a ver com o que era permitido e proibido, o liberado e o reprimido, o desejado e o temido, o humano e o animal. E se a satisfação dessas reações perturbadoras assumia a forma de estupro e exploração, como parece que amiúde foi feito, isso, também, estava bem radicado na psique europeia, a atitude masculina em relação ao fraco, a civilizada em relação à natural: as mulheres da América eram parte tão integral do botim que cabia aos europeus conquistadores como quaisquer outros recursos com que se regalavam. O que se implantou dessa maneira nas décadas seguintes de contatos com os europeus não foi apenas uma futura população de mestiços, mas atitudes em relação a sexo, e mulheres foram em tudo tão exploradoras e ditadas pela conveniência quanto as em relação à natureza: Mãe-Terra e terra-mãe eram a única e a mesma coisa, ambas para serem usadas”.

⁶² Para o sociólogo, um sistema-mundo “[...] é um sistema social, um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram na medida em que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo a seu proveito. Tem as características de um organismo, na medida que tem um tempo de vida durante o qual suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis noutros” (WALLERSTEIN, 1974, p. 337).

Na teoria de Wallerstein (1974), tal sistema é autorregulatório e as hierarquias existentes entre os países possuem funções de “amortecedores” de impactos econômicos. Assim, os países semiperiféricos garantem que os problemas da periferia não cheguem aos centros (Europa e Estados Unidos da América – EUA) e fornecem subsídios, como mão de obra barata e não especializada e, também, produtos primários, para o centro continuar em suas posições de privilégios e de definição de políticas internacionais. Ou seja, tal sistema-mundo capitalista

[...] precisa de um setor semiperiférico por duas razões: uma primariamente política e outra político-econômica. A razão política é muito direta e até mesmo elementar. Um sistema baseado na recompensa desigual precisa estar constantemente preocupado com a rebelião dos elementos oprimidos. Um sistema polarizado com um pequeno setor distinto de *status* elevado e de rendimentos elevados confrontado com um setor relativamente homogêneo de baixo *status* e baixo rendimento que inclui a maioria avassaladora dos indivíduos leva rapidamente à formação de classes *für sich* e à luta aguda e desintegradora. O principal meio político capaz de evitar estas crises é a criação de setores ‘intermediários’, que tendem a acreditar que estão melhores do que os de baixo, ao invés de pensar que estão piores do que o setor superior. Este mecanismo óbvio, operacional em todo tipo de estrutura social, possui a mesma função em sistemas-mundo. A razão ‘político-econômica’ é um pouco mais complexa e, sobretudo, controversa: a semiperiferia torna o sistema-mundo capitalista trimodal, fato que eleva a possibilidade de transferir o capital de setores declinantes para os setores em ascensão, enfrentando deste modo a combinação entre o progresso tecnológico incessante e a elevação da remuneração do trabalho nos estados centrais. Esta diversificação desvincula as crises econômicas das crises políticas e, também, favorece a expansão do sistema por preservar as trocas desiguais (WALLERSTEIN, 1979, p. 69-71).

Para sustentar tal sistema hierárquico, é necessário levar em conta dois aspectos: 1) a racialização⁶³, promotora da desumanização ontológica, do “outro”, que funda a sociedade capitalista contemporânea; e 2) as periferizações geográficas, que transformam o norte em centros econômicos e o sul em regiões periféricas globais. Assim, o capitalismo, por meio das novas configurações imperiais, utiliza-se do aparato legal e racional da “civilização” e “democracia”, aparatos esses coloniais, para estender seus domínios políticos e econômicos sobre as periferias e semiperiferias globais. Afinal, é o que, em tom de ironia, afirma o alto-comissário português em Moçambique, Manuel de Brito Camacho (1946, p. 194), que defendia que: “[...]”

⁶³ Para Quijano (2005, p. 138), “A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política”.

civilizar, no fim de contas, nada mais é do que criar necessidades, propiciando ao mesmo tempo os meios de as satisfazer”.

O capitalismo soube muito bem como utilizar e ressignificar essa propaganda colonial expressa na célebre afirmação de Camacho (1946), e em centenas de outras, como, por exemplo, o poema de Rudyard Kipling, intitulado *The White Man's Burden* (“O Fardo do Homem Branco”⁶⁴), de 1898. Essas propagandas coloniais, como já vimos em diversas partes deste capítulo, utilizavam-se da ideia de civilizar os indivíduos colonizados. Dessa forma, as potências coloniais podiam justificar toda e qualquer barbárie, para findar a barbárie primitiva dos povos “incivilizados”, tutelando os indivíduos ao poder do Estado colonial – também não é à mercê de uma tutela estatal que a infância, vítima de múltiplas violências, vivencia em suas vidas? Nas novas configurações imperiais, o bem maior, que justifica as invasões e dominação, é a implementação da “democracia”. Desse modo, os Estados não democráticos ficam tutelados aos impérios econômicos e suas políticas e práticas “humanitárias”⁶⁵. Grosfoguel (2009, p. 409) exemplifica bem essas problemáticas quando escreve que,

[n]os últimos 510 anos do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista colonial/moderno europeu/euro-americano’, passamos do ‘cristianiza-te ou dou-te um tiro’ do século XVI, para o ‘civiliza-te ou dou-te um tiro’ do século XIX, para o ‘desenvolve-te ou dou-te um tiro’ do século XX e para o ‘democratiza-te ou dou-te um tiro’ do início do século XXI. Não houve respeito nem reconhecimento pelas formas de democracia indígenas, fossem elas africanas, islâmicas ou outras não europeias. A forma liberal da democracia é a única aceita e legitimada. As formas outras de democracia são rejeitadas. Se a população não europeia não aceita as condições da democracia liberal euro-americana, esta é imposta pela força em nome da civilização e do progresso. É preciso reconceptualizar a democracia de maneira transmoderna, de modo a que seja descolonizada da democracia liberal, ou seja, da forma ocidental de democracia, que é uma forma racializada e centrada no capitalismo.

⁶⁴ O poema do inglês Rudyard Kipling, de 1898, representa bem essa propaganda colonial capitalista que romantiza as atrocidades cometidas pelas potências coloniais e imperiais em prol de civilizar e democratizar os “lugares mais atrasados” da humanidade. Nele, o poeta conclama os homens brancos de bem que travem “As guerras selvagens pela paz – Encha a boca dos Famintos, E proclama, das doenças, o cessar; E quando seu objetivo estiver perto (O fim que todos procuram) Olha a indolência e loucura pagã; Levando sua esperança ao chão” (KIPLING, 1898).

⁶⁵ Ao refletir sobre os pseudovalores humanos da colonialidade, no contexto moçambicano, mas que também se aplica ao contexto latino-americano, o líder revolucionário Samora Machel (1977, p. 109) é enfático ao afirmar: “Não há nem nunca houve ou haverá colonialismo humano, colonialismo democrático, colonialismo que respeite os interesses do Povo. [...] é [de] sua natureza, comete[r] os crimes mais bárbaros e imundos”.

A exposição de Grosfoguel (2009) não está fazendo uma depreciação dos regimes democráticos. Longe disso, o autor quer refletir acerca dos mecanismos e subterfúgios que os novos impérios, apoiados no sistema mundial de acúmulo de capital, encontraram para justificar suas neocolonizações.

De fato, na análise sociopolítica de Lenin (1916), o imperialismo é caracterizado não apenas como o estágio mais avançado do capitalismo, mas também como um estágio especial dele. Segundo Lenin (1916, s/p, tradução nossa⁶⁶), “[...] o capitalismo só se tornou imperialismo capitalista em um estágio definido e muito alto de seu desenvolvimento”. Quando atinge esse nível, a consequência é a “[...] partilha do mundo entre associações capitalistas internacionais, cujo resultado é a divisão territorial do mundo entre as maiores potências capitalistas” (MENESES, 2018, p. 118). Aqui, qualquer semelhança com o Tratado de Tordesilhas (1494), que dividia as terras “descobertas” entre as potências coloniais, não é o acaso.

A emergência de novas identidades e subjetividades, também, acompanham a transformação do colonial ao capital. Para Melken (2014), as novas identidades e subjetividades criadas pelo mercado capital só demonstram que o capitalismo nada mais é do que uma colonialidade com novas roupagens. É dizer que no

[...] capitalismo tardio, as categorias de consumidor e pobre passaram a definir a diferença colonial. O consumidor é o ‘sujeito econômico’ por excelência, ele define sua identidade, sua concepção de mundo através da mediação do consumo, consumo de mercadorias, mas também consumo simbólico, consumo de significados e identidades. A categoria de ‘pobres’ faz com que os ‘empobrecidos’ sejam vistos como seres humanos incompletos e dispensáveis. A categoria ‘pobre’ tornou-se central no discurso moderno do outro (por exemplo, no discurso do desenvolvimento), os pobres são aqueles que estão fora da modernidade, porque estão fora do mercado. A indústria do desenvolvimento busca incorporá-lo, sujeitá-lo à lógica econômica, transformá-lo em um sujeito econômico⁶⁷ (MELKEN, 2014, p. 186-187, tradução nossa).

⁶⁶ Original: “[...] capitalism only became capitalist imperialism at a definite and very high stage of its development” (LENIN, 1916, s/p).

⁶⁷ Original: “En el capitalismo tardío las categorías de consumidor y pobre han venido a definir la diferencia colonial. El consumidor es el ‘sujeto económico’ por excelencia, define su identidad, su concepción del mundo a través de la mediación del consumo, consumo de mercancías pero también consumo simbólico, consumo de significados y de identidades. La categoría de ‘pobre’ hace ver a los ‘empobrecidos’ como carentes, como seres humanos incompletos y dispensables. La categoría ‘pobre’ se ha vuelto central en el discurso moderno del otro (por ejemplo en el discurso del desarrollo), el pobre es el que esta fuera de la modernidad, porque esta fuera del mercado. La industria del desarrollo busca incorporarlo, sujetarlo a la lógica económica, transformarlo en sujeto económico” (MELKEN, 2014, p. 186-187).

Nessa nova configuração do colonial, que agora passa a denominar-se de capitalismo, o lugar dos selvagens do colonialismo é substituído pelo pobre das periferias econômicas, e os novos impérios coloniais – que agora denominam-se centros econômicos, ou G20, G8, e assim sucessivamente – em troca de recursos naturais ajudam financeiramente esses países, via Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e uma infinidade de outras organizações internacionais, que estão sempre postas para regular e definir as políticas internas das periferias econômicas.

Essa matriz de poder perpetua relações desiguais na sociedade situando e mantendo indivíduos – conforme gênero, raça/etnia, orientação sexual, deficiências e demais marcadores identitários – em posições de subalternidade e/ou, como define Bauman (2005, p. 12), “refugos humanos”, ou

[...] mais propriamente, de seres humanos refugados (os ‘excessivos’ e ‘redundantes’, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como ‘deslocadas’, ‘inaptas’ ou ‘indesejáveis’) e do progresso econômico.

Em tal configuração, tais indivíduos são mergulhados nos pântanos da pobreza e desigualdade, sendo inconcebível, para tal matriz, idealizar pressupostos de equidade e justiça social. Talíria Petrone no prefácio do livro *Feminismo para os 99%: um manifesto*, exemplifica bem essa questão, quando sugere que a

[...] consolidação do sistema capitalista no mundo está imbricada com a invasão e a dominação dos territórios latino-americanos e a imposição ao mundo de um modelo de ser humano universal moderno que corresponde, na prática, ao homem, branco, patriarcal, heterossexual, cristão, proprietário. Um modelo que deixa de fora diversas faces e sujeitos, em especial as mulheres [...]. Até mesmo porque, mesmo com o fim histórico da colonização, esse modelo de ‘universalidade’ persiste. Os grupos sociais que assumiram o poder nos processos de independência latino-americanos representavam, em geral, a minoria branca e proprietária da sociedade. Se o regime colonial foi rompido, não houve ruptura com as relações coloniais de poder (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 13).

A infância, como sendo um dos grupos mais vulneráveis ante as estruturas excludentes, também perece perante tal matriz, que insiste em posicioná-la do outro lado da margem.

Tais problemáticas expõem novas formas, ou melhor, modernas maneiras de exploração, dominação, rapinagens e demais exercícios coloniais que o capitalismo assume. Se, por um lado, o capitalismo aparece de modo multifacetado, as consequências, exclusão e desigualdades sociais se repetem. A única mudança que ocorre é que, se na colonialidade histórica, a exploração, dominação e submissão de indivíduos subalternizados, “[...] foi levada a cabo através da mão visível da dominação política; agora está organizada por mecanismos de poder operados pela aparente mão invisível do mercado em associação com a destacada e necessária presença do Estado” (ASSIS, 2014, p. 616).

Essa presença invisível e ao mesmo tempo visível do Estado, apontada por Assis (2014), já havia sido destacada pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2009). Para Santos (2009), a modernidade ocidental capitalista representa um novo paradigma social. Tal paradigma é “[...] fundado na tensão entre a regulação e a emancipação social” (SANTOS, 2009, p. 24). Todavia, essa lógica operativa só pode ser aplicada às sociedades metropolitanas e às novas potências econômicas. Nas periferias econômicas, a lógica é outra. O que é vivenciado nos territórios marginais é “[...] a dicotomia apropriação/violência”, e isso ocorre porque tais territórios se constituem em “[...] lugares impensáveis para o desenvolvimento do paradigma da regulação/emancipação” (SANTOS, 2009, p. 24). Dito de outra maneira, dentro do paradigma moderno capitalista, é inconcebível pensar que territórios explorados possam ascender à lógica moderna da humanidade, devendo permanecer sempre situados em um *status* de subdesenvolvidos; ou seja, em um *status* onde seus integrantes são sub-humanos. Exatamente por estarem nessa sub(missão), precisam dos países, que são potências econômicas, isto é, desenvolvidos pelo progresso “natural” da história, para, também, atingirem o ideal progressista/capitalista de desenvolvimento.

Na prática, a supremacia do mercado econômico regula todos os âmbitos da vida social dos países situados nessa linha de subdesenvolvimento, em especial da América Latina, visto que ela “[...] foi duplamente o primeiro grande laboratório da experiência colonial e imperial moderna: do colonialismo europeu do século XVI e do

imperialismo estadunidense do século XX”⁶⁸ (BALLESTRIN, 2017, p. 507). Diretrizes para a educação, economia, saúde, industrialização e mais uma dezena de “recomendações” internacionais definem as políticas e seus modos de fazer política dos países “atrasados” ou, como afirma Bukharin (1984, p. 93), na sua inferência de que a nova modalidade de imperialismo é uma condição inerente do capital financeiro, que, com

[...] sua importância e suas proporções atuais, a exportação de capitais é, pois, provocada, como se vê, pelas particularidades da evolução econômica dos últimos anos. Se a examinarmos do ponto de vista da expansão das formas de organização do capitalismo moderno, ela é apenas a conquista e a monopolização de novas esferas de investimento de capital pelos monopólios de uma grande potência, ou, então – se se toma o processo em seu conjunto – por uma indústria nacional organizada ou ainda por um capital financeiro nacional. A exportação de capital constitui o método mais cômodo de aplicação da política econômica dos grupos financeiros que, com a maior facilidade, colocam sob sua dependência novas regiões. Eis por que o agravamento da concorrência entre os diversos Estados aparece, nesse quadro, com relevo particular.

Nessa realidade da dialética do capital, isso significa um neocolonialismo; ou seja, um empobrecimento e uma exploração internacional dos recursos naturais dos países, venda de mão de obra barata para a produção das mercadorias de consumo dos países “superdesenvolvidos” e dos países explorados, uma distribuição desigual de poder, em que homens/brancos/heterossexuais/cisgêneros/cristãos se revezam nos comandos políticos dos países; isto é, se revezam no poder de venda da sua nação ao capital internacional, e os demais indivíduos – corpos não brancos, mulheres, crianças, pessoas trans, não cristãos e mais uma infinidade de marcações – perecem ante tais desigualdades

⁶⁸ É um laboratório que continuamente está ativo, basta vermos o caso do Equador durante a pandemia da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2 ou COVID-19), quando, para Santos (2020, s/p), *“El capitalismo financiero va a seguir endeudando a los países y estos van a tener que pagar sus deudas. Ya pasó en Ecuador, que para pagar al Fondo Monetario Internacional (FMI) no ha tenido cómo enterrar a los muertos de Guayaquil. En ese sentido, Ecuador ha sido un laboratorio de lo que va a suceder en otros países. Es el peor escenario posible, lo que llamo el capitalismo gore, sangriento, muy violento, que va a matar a mucha gente”*. Lembramos que o conceito de capitalismo gore é um conceito cunhado pela filósofa mexicana transfeminista Sayak Valencia, que “[...] toma el término gore de un género cinematográfico centrado en la violencia extrema para describir la etapa actual del capitalismo en ciu- dades fronterizas donde la sangre, los cadáveres, los cuerpos mutilados y las vidas cautivas son herramientas en la reproducción del capital” (ESTÉVEZ, 2010, p. 229).

[...] nos termos da qual quem não tem poder ou tem menos poder vê as suas expectativas de vida limitadas ou destruídas por quem tem mais poder. Tal limitação ou destruição manifesta-se de várias formas, da discriminação à exclusão, da marginalização à liquidação física, psíquica ou cultural, da demonização à invisibilização. Todas estas formas se podem reduzir a uma só – opressão. Quanto mais desigual é a distribuição do poder, maior é a opressão. As sociedades com formas duradouras de poder desigual são sociedades divididas entre opressores e oprimidos (SANTOS, 2017, p. 27).

A exposição feita por Santos (2017) só reafirma a continuação dos processos coloniais pelo capitalismo, que substitui os velhos processos por novos, mas o resultado é sempre a exploração, classificação, desumanização, acumulação e opressão. Ou, como sugere N’Krumah (1967, p. 281), que, ao falar sobre como “[...] o neocolonialismo de hoje representa o final do imperialismo e talvez seu estágio mais perigoso”, denuncia que “[...] é a soma dessas tentativas modernas para perpetuar o colonialismo, ao mesmo tempo em que falam em liberdade” que subjagam os países periféricos. Dessa maneira, o

[...] neo, portanto, traduz o *status* político do Estado ‘explorado’ e ao mesmo tempo distingue através das ações das ‘novas metrópoles’ o lugar dos novos colonizadores promovendo uma ruptura entre o passado e o presente. Não existiria uma permanência do colonialismo, uma vez que o Estado subjagado encontra-se agora numa situação de interferência financeira, econômica e política, mas não de dependência [...]. As ‘novas metrópoles’ distintas das antigas não se configuram mais em sedes governamentais com políticas de Estado empreendedoras, mas em empresas e empreendimentos que têm entre seus investidores chefes de Estado, financiadores de campanhas políticas e interesses disseminados que não equacionam as necessidades dos espaços neocolonizados nem necessitam de uma legislação unificadora. Com isso, o sistema neocolonial perde uma referência fixa, um nome, se torna mais perverso (LOPES, 2011, p. 14-15).

Nessa perversão, emerge, também, uma nova identidade de colonizado, já que

o

[...] novo colonialismo precisa organizar a sociedade das vítimas, para ter a mesma – ou quase a mesma cultura – do explorador. Só assim ele – a vítima – deixará de ser um explorado passivo e irá se transformar em um explorado ativo. Isto é, um explorado que apoia e coopera com o neocolonialista para a destruição de sua própria cultura e de sua própria nação (BARBOSA, 2011, p. 8).

Essa nova identidade que emerge do antigo, e agora novo colonizado, nega um passado histórico de escravização dos(as) negros(as), dizimação dos(as) indígenas e das ditaduras militares, e tenta, via negacionismo, deglutir e assimilar os padrões impostos pelas novas potências econômicas. Nesse processo, temos um

racismo velado, mas nem tanto – basta pensarmos nos protestos antirracistas *Black Lives Matter*, que tiveram início nos EUA, com a morte de George Floyd, e se alastraram pelo mundo, ou do discurso⁶⁹ de Jeanine Áñez, senadora boliviana, que se autodeclarou presidenta quando Evo Morales “renunciou” –, uma negação identitária com as populações indígenas – como nossa pesquisa empírica pode inferir –, uma violência de gênero – não apenas física, simbólica e psicológica, mas também traduzida na divisão sexual do trabalho, em que corpos femininos recebem menores salários e dificilmente ascendem a posições de tomadas de decisões na sociedade – e uma mentalidade adultocêntrica, que posiciona a infância no nível de propriedade e em condições de extrema pobreza.

3.6 PISTAS DELINEADAS NO CAPÍTULO

O presente capítulo, intitulado “Geografias hierárquicas: o sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”, teve por propósito evidenciar as hierarquias produzidas e/ou reforçadas pelos processos coloniais. Ou seja, é dizer que os processos coloniais não são pertencentes ao passado. Ao contrário, são um presente vivo nas relações sociais e, ainda, serão atuantes em um futuro se essas relações hierárquicas não forem desveladas, desterritorializadas e superadas.

Tais processos, como vimos, promoveram (e continuam a promover) um esvaziamento das subjetividades nos indivíduos colonizados. Isso porque não os integra na identidade colonizadora/branca/europeia/capitalista e não lhes permite nenhuma aproximação identitária com suas raízes originárias, que, nesse processo, foi desumanizada, folclorizada, primitivada e demais adjetivos subalternos.

Neste percurso cartográfico, constatamos que os processos coloniais são processos de violência, e essa violência

⁶⁹ Em seu discurso, Jeanine Áñez atacou os rituais indígenas (população majoritária na Bolívia) e expressou as seguintes frases em seu perfil pessoal no *Twitter*: “Sueño con una Bolivia libre de ritos satánicos indígenas, la ciudad no es para los índios que se vayan al altiplano o al chaco!!!”. Disponível em: <https://twitter.com/jeanineanez>

[...] com múltiplos matizes, procurou reduzir o outro colonizado a um ser inferior que habita uma zona de não ser (Fanon, 1952: 26), um ser com potencial para ser humano, se convertido e domesticado, pela educação e pelo trabalho, virtudes civilizadoras eurocêntricas. O efeito da brutalidade do encontro colonial, codificado em leis e registrado em análises produzidas nas metrópoles coloniais europeias, perdura para lá do final dos impérios coloniais (Meneses, 2010, 2012). A colonização, enquanto sistema de negação da dignidade humana, simboliza um imenso espaço-tempo de sofrimento, opressão, resistência e luta, aquilo que hoje é designado de Sul global (MENESES, 2018, p. 116).

Essa ontologia desumanizadora, realizada pela colonialidade, que é apontada por Meneses (2018), se mostra como um desafio a ser superado pelas pesquisas da educação e humanidades. Tal superação é, de fato, difícil, pois as ciências sociais, embebidas nos ideais iluministas e modernos, tendem a definir-se como neutras e universais, mas, por trás de tal roupagem, se mostram eurocêntricas/capitalistas/patriarcais/racistas e demais atributos inaugurados pelos processos coloniais. É, imprescindível nesta pesquisa, termos em mente essas dimensões, pois, caso contrário, reproduziremos práticas que são incapazes “[...] de ouvir e (re)conhecer o outro como sujeito, com experiências, com saberes” (MENESES, 2018, p. 116) e com resistências.

Exatamente nessa perspectiva é que iniciamos nosso percurso cartográfico pelas “Geografias Hierárquicas do Sistema-Mundo Patriarcal, Capitalista, Colonial/Moderno”. Neste capítulo, apresentamos os estudos subalternos, que surgem para questionar e desterritorializar as relações de poder e os efeitos nefastos do colonialismo. Na esteira dos teóricos subalternos, destacamos o surgimento dos Estudos Culturais e sua contribuição interdisciplinar para pensar a sociedade contemporânea, principalmente a partir dos marcadores identitários; isto é, pensar a sociedade a partir da constituição da identidade e da diferença.

Tais movimentos foram indispensáveis para que a América Latina se debruçasse sobre os paradigmas culturais ocidentais e fundasse o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Após uma crítica limitada ao eurocentrismo, a incapacidade de abandono aos autores pós-estruturalistas e a não compreensão das especificidades da América Latina, no processo violento de colonialidade, alguns intelectuais romperam com o grupo e fundaram o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

O pensamento decolonial, fruto de tal rompimento, trouxe para a discussão o conceito de colonialidade do poder, que se diferenciava do conceito de colonialismo.

Tal conceito quer evidenciar que, mesmo sendo históricos, os processos de colonialismo, ainda, influenciam as sociedades contemporâneas por meio do saber, ser e poder, e se sustentam a partir do racismo, do patriarcado e da classe social; ou seja, ordenam-se por meio da exploração, da dominação e do conflito.

Esta parte do capítulo, também, evidenciou outros aspectos importantes, tais como: o fato de a colonialidade ser o lado oculto da modernidade, a imposição de uma maneira euro-ocidental de conceber a realidade e o mundo que nos cerca, a classificação dos indivíduos pela raça (ou sua desumanização para exploração) e a imposição de uma visão cosmológica da realidade e de um sistema de ordenação social baseado no gênero e no sexo.

Na discussão sobre o colonialismo interno, apontamos essa nova configuração de subjetividades, em que o colonizado tem sempre sua vida precarizada, marginalizada e excluída. O que, de fato, concluímos neste tópico é a manutenção das relações coloniais, que, agora, tem uma nova configuração. Justamente porque foram internalizadas pelos colonizadores e colonizados, podem atuar de dentro para fora da sociedade.

Tais processos foram responsáveis diretos pelo advento do capitalismo e das novas configurações imperiais, que mantêm os países, os quais antes eram metrópoles colonizadoras, na posição de impérios econômicos, e os países que antes eram colônias, em periferias do capitalismo econômico, sempre exploradas e marginalizadas, mas necessárias para que a roda do capital continue a girar.

A partir da exposição elaborada até o presente momento, o próximo capítulo, em diálogo com os dados empíricos da pesquisa, quer evidenciar a materialidade que os processos da colonialidade assumem na vida de crianças e adolescentes situadas na Guatemala, país com fortes resquício da colonização europeia e que, ainda hoje, encontra-se em um regime colonial como periferia econômica do capitalismo.

4 VIOLÊNCIAS INTERSECCIONAIS: AS LINHAS DE SEGMENTARIDADE SOBRE A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE POBREZA

É em intensidade que é preciso interpretar tudo (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 210).

Esta linha discute as violências interseccionais, que permeiam os cotidianos de crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil. Nosso objetivo é evidenciar as linhas de segmentaridade, que atravessam as infâncias e interseccionam os diferentes marcadores identitários.

Para traçar tais linhas, discutiremos a interseccionalidade como categoria de análise das violências. Em seguida, descreveremos a materialidade das violências nos cotidianos infantis, que atravessam os marcadores identitários, principalmente os da classe social, da raça/etnia e do gênero. Esses marcadores se sobrepõem e potencializam a privação e/ou a não garantia dos direitos da infância, produzindo efeitos nas subjetividades e projetos de vida da infância aqui investigada.

4.1 LINHAS DE SEGMENTARIDADE: A INTERSECCIONALIDADE DAS VIOLÊNCIAS SOBRE A INFÂNCIA

Segundo o Estudo Global sobre Homicídios, elaborado pelo escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC, 2019), a América Latina é a região mais violenta do mundo, sendo responsável por 33% das mortes globais causadas por violências mesmo tendo apenas 8% da população mundial. Já as taxas de homicídios entre crianças e adolescentes de 0 a 17 anos chegam a 3,0 nas Américas, por 100.000 habitantes na faixa etária correspondente, taxas notavelmente maiores que 0,5 na Europa e 1,6 mundialmente. Tais números alarmantes expõem o fato que, desde sua invasão, como apresentado do capítulo anterior, até a contemporaneidade, a violência vivenciada na América Latina é estrutural (pobreza, repressão, racismo etc.), simbólica/cultural (valores, tradições, normas e crenças) e direta (física, psicológica e verbal); ou seja, envolve tanto os aspectos corporais (agressão, homicídio, estupro etc.) como os mentais (identidade, subjetividade, existência no mundo etc.) (GALTUNG, 2003, p. 66).

A partir de taxas tão expressivas apresentadas, trazemos, para a discussão, as violências interseccionais, que atuam sobre a infância aqui investigada. O título do

presente capítulo, não sem intenção, quer evidenciar o que Deleuze e Guattari (2011) denominam de linhas/extratos de segmentaridade. Segundo os autores, a sociedade é organizada em três linhas: linhas de segmentaridade dura, maleável e de fuga.

Quando falamos de violências interseccionais, estamos evidenciando as linhas duras, as quais possuem “[...] características dos grandes conjuntos molares ou estratos, como as classes sociais [...] os gêneros” e a raça/etnia; isto é, as linhas duras “[...] são as linhas de controle, normatização e enquadramento, e através de seus atravessamentos se busca manter a ordem e evitar o que é considerado inadequado a determinado contexto social instituído” (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 373). Argumentamos que tais enquadramentos são efeitos diretos dos processos de colonialidade, que posicionam e mantêm uma maioria da infância latino-americana em situação de vulnerabilidade e pobreza.

Já as linhas maleáveis ou moleculares é onde “[...] se define um presente cuja própria forma é a de um algo que aconteceu, já passado, por mais próximo que se esteja dele” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 63). Em nossa cartografia, essas linhas dizem respeito à materialização das violências nos cotidianos infantis, que, como analisaremos, a partir dos dados empíricos, negam os direitos fundamentais de crianças e adolescentes, e é onde as três linhas “[...] não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 63).

As linhas de fuga, práticas de agenciamentos ou, ainda, movimentos de desterritorialização e reterritorialização são as linhas, que rompem com “a dureza” dos enquadramentos de controle social (DELEUZE; GUATTARI, 2011). No caso deste trabalho, são os mecanismos utilizados, pelas meninas e adolescentes não brancas e pobres, para sobreviver em uma sociedade marcada, além de um *apartheid* infantil (ZINNERCKER, 1995), pelas violências de classe, raça/etnia e gênero.

4.2 CORPOS Esvaziados em lugar de plenos⁷⁰: Linhas de violências que precarizam a infância

A violência é um conceito amplo, complexo e polissêmico. Exatamente por sua complexidade, temos que falar em violências no plural, e não em violência no singular. Apesar de sua complexidade, é consenso entre os(as) estudiosos(as) da temática que as violências se referem às situações de conflitos sociais, abusos e assujeitamentos presentes em toda e qualquer sociedade. De tal modo, é um problema social, estruturante e estrutural, que “[...] é exercida, sobretudo, enquanto processo social” (MINAYO; SOUZA, 1997/1998, p. 520). Estima-se, segundo dados do “Relatório mundial sobre a prevenção da violência”, de 2014, que

[...] anualmente mais de 1,3 milhão de mortes em consequência da violência, em todas as suas formas – autodirecionada, interpessoal e coletiva –, o que corresponde a 2,5% da mortalidade global. Para indivíduos entre 15 e 44 anos de idade, a violência é a quarta principal causa de morte em todo o mundo. Além disso, todos os dias dezenas de milhares de indivíduos são vítimas de violência não fatal. Entre eles estão vítimas de agressões que resultam em ferimentos físicos, exigindo tratamento em centros de atendimento emergencial, e pessoas que sofrem outros tipos de abusos físicos, sexuais e psicológicos, mas que podem não comunicar esses fatos a equipes de saúde e a outras autoridades (OMS, 2014).

Nesse entendimento, no qual a violência deve ser encarada como um problema social, histórico, político e cultural, as ciências sociais nos auxiliam na compreensão da violência como:

- a) fenômeno histórico: passível de exame quantitativo e qualitativo de suas formas, estruturas, ocorrências etc. e que deve ser analisada a partir dos “[...] marcos de relações socioeconômicas, políticas e culturais específicas, cabendo diferenciá-la, no tempo e no espaço, e por tipos de autor, vítima, local e tecnologia” (MINAYO; SOUZA, 1997/1998, p. 522); e
- b) estruturas de dominação: classe, raça/etnia, gênero, geração, nacionalidade e demais marcadores identitários surgem “[...] como expressão de contradições entre os que querem manter privilégios e os que se rebelam contra a opressão” (MINAYO; SOUZA, 1997/1998, p. 522).

⁷⁰ Referência à pergunta de Deleuze e Guattari (1996, p. 10) em suas interrogações acerca de “[...] como criar para si um corpo sem órgãos”.

Nesse jogo de poder que resulta em violências, várias frentes atuam para “manter” tais estruturas como por exemplo: a instituições, ideologias, cultura, o Estado, religião etc.

Neste estudo, nosso recorte quer evidenciar as violências que atuam sobre a infância, violências essas que têm profundas raízes nos processos coloniais (RIZZINI; PILOTTI, 2009); ou seja, “[...] é a profunda desigualdade da sociedade contemporânea” produzida/reproduzida e potencializada por processos coloniais, “[...] que produz a situação da infância. É, portanto, a condição estrutural da infância, no quadro do sistema social, o que importa analisar e mudar” (SARMENTO, 2002, p. 266). Tal violência é compreendida, aqui, como “[...] todo ato ou omissão cometidos por pais, parentes, outras pessoas e instituições, capazes de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima”, e implica, sobretudo, “[...] numa transgressão no poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral” bem como “numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento e desenvolvimento” (MINAYO, 2001, p. 92) integral.

Como nosso objetivo de pesquisa não é confabular com conceitos elaborados e prontos, visto que o próprio método cartográfico sugere o pesquisar-pesquisando, queremos compreender o fenômeno da violência na infância a partir das próprias percepções dos sujeitos entrevistados. Para tanto, elaboramos um quadro de tais percepções, no qual categorizamos, por expressões recorrentes, as condições de vida de crianças e adolescentes na Guatemala. Podemos observar tais categorias no Quadro 4.

Quadro 4 – Percepção das condições de vida de crianças e adolescentes

Interlocutoras(es)	Categorias recorrentes
Meninas e adolescentes	Crianças e adolescentes em situação de rua (trabalhando/fugidas de casa/sem lar); Não acesso à educação; Pobreza; Violações, Maus-tratos; Falta de trabalho na família; Abandono; Desconhecimento.
Mães/responsáveis	Maus-tratos/violações; Crianças e adolescentes nas ruas; Trabalho infantil; Falta de estudo; Desobediência.
Equipe Multidisciplinar	Cultural; Econômica; Política/Estado; Drogas; Institucionalização; Violações; Não acesso à educação; Trabalho infantil; Meios de comunicação.

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

No Quadro 4, foi categorizada por recorrência a percepção que as adolescentes, familiares e equipe multidisciplinar tinham, naquele momento, acerca das condições da infância na Guatemala. Tal organização nos permitiu reconstruir o “[...] pensamento coletivo como produto científico” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p. 504) e nos revelou que tais categorias são e estão associadas aos “[...] conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p. 503).

Podemos notar que tais percepções expressam que inúmeros são os fatores de violência incidentes sobre a infância guatemalteca. As categorias, que são recorrentes em várias percepções, dizem respeito a situações, que interseccionam fatores culturais (falta de consciência dos pais/mães/responsáveis legais, concepções adultocêntricas que concebem a infância como propriedade), econômicos (falta de recursos) e políticos (corrupção e falta de políticas de proteção à infância).

Esse “triângulo da violência” (GALTUNG, 1990) se materializa de forma direta e visível em suas vidas, principalmente em situações de consumo de drogas, explorações, roubos, mortes, trabalho infantil, não acesso à educação, maus-tratos e violências domésticas, falta de moradia digna e alimentação adequada, abandono parental e demais situações recorrentes da extrema pobreza. De forma “[...] indireta, resultante da desigual distribuição de poder, e tem na repressão e na exploração, ou na injustiça social, as suas expressões concretas” (MOURA, 2010, p. 20).

As percepções, em suas expressões recorrentes, também indicam que as violências vivenciadas pela infância são violências estruturais. Na perspectiva de Minayo (2001, p. 93), a violência estrutural refere-se àquele tipo de violência “[...] que incide sobre a condição de vida das crianças e adolescentes, a partir de decisões histórico-econômicas e sociais, tornando vulnerável seu crescimento e desenvolvimento”. Tal violência, que se apresenta de forma perene e, por isso mesmo, muito naturalizada para os indivíduos, materializa-se, particularmente, em situações em que as crianças e adolescentes se veem em situação de rua, no trabalho infantil e em sua institucionalização.

A situação de rua, o trabalho infantil⁷¹ e a institucionalização, realidades vivenciadas pela infância aqui investigada, é algo recorrente em toda a América Latina, como inúmeros estudos e a vasta bibliografia indicam. Para Minayo (2001, p. 94), as causas de ocorrência de tal fenômeno são, principalmente, “[...] a miséria e absoluta falta de condições familiares para sua subsistência” e “[...] os conflitos familiares”. Na interpretação das meninas e adolescentes, estar na rua não representa uma opção de escolha. Ao contrário, evoca as situações, às quais são submetidas, como violências, fuga e falta de oportunidades. Já nas percepções dos familiares, estar na rua é uma escolha das meninas e adolescentes e se torna um fator de violência, porque desrespeita a autoridade dos(as) responsáveis. O respeito assume um antagonismo nas percepções, enquanto, para as crianças e adolescentes entrevistadas, um fator de violência é o fato de não serem respeitadas em suas individualidades e decisões; ou seja, não serem ouvidas e poderem expressar suas opiniões a respeito de suas vidas. Para os familiares, o respeito evoca a autoridade e a obediência que as filhas deveriam ter para com elas(es).

O entendimento de violências via meios de comunicação reflete na percepção da equipe multidisciplinar, sobretudo na alienação e no impacto que os meios digitais e seus recursos (*smartphone, internet, redes sociais* etc.) exercem nas vidas das crianças e adolescentes. Sobre essa problemática, Ulla Carlsson e Cecilia Von Feilitzen (1999) organizaram um interessante estudo sobre *A criança e a violência na mídia*. Tal estudo, apesar de datado, analisa o impacto que a mídia exerce na banalização da violência e na criação de estereótipos, notadamente no que se refere a marcações identitárias étnico-raciais, de gênero e de classe. Além disso, sabe-se que as redes sociais influenciam para um consumo de produtos que a infância em situação de pobreza dificilmente terá acesso, fator que dá visibilidade a outra faceta do capitalismo e de suas inúmeras máquinas abstratas (DELEUZE; GUATTARI, 1996), que, nesse nível, “[...] não atua mais sobre o corpo diretamente, mas sobre o

⁷¹ Segundo diversos relatórios da UNICEF, o trabalho infantil é uma problemática complexa e presente em diversas sociedades. Todavia, saber que a “[...] situação de pobreza, a violência intrafamiliar e extrafamiliar têm sido, assim, condições fundamentais para que milhares de crianças e de adolescentes se transformem em grupos mais expostos à exploração sexual comercial e a outros tipos de violação de seus direitos. Portanto, para combater esse fenômeno, é imprescindível adotar uma política de redistribuição de renda, bem como promover ações sociais de proteção” (FIGUEIREDO; BOCCHI, 2010, p. 14).

desejo”; isto é, o capitalismo passa a atuar e produzir “[...] desejo e o vende sob a forma de modo de vida” (VIESENTEINER, 2009, p. 291).

Sobre a questão/problema do mercado de produtos/consumo/desejos para a infância, Sarmiento (2002, p. 272) comenta que tal mecanismo é constituído, principalmente, de

[...] (jogos, roupas, tênis e sapatos, vídeos, produtos informáticos, livros, serviços dos mais diversos, parques temáticos, rotas de turismo infanto-juvenil, guloseimas etc.) para além dos efeitos que produz na uniformização de gostos e estilos de comportamento e de vida, gera, pelos custos que a obtenção desses produtos implica nas famílias e pela apetência gerada pelo *marketing* e publicidade, novas estratificações, sendo as crianças pobres remetidas para a condição de exclusão perante os seus pares, por menor acesso ao consumo. As desigualdades tendem, deste modo, a ser constituídas nas relações de pares, pela perversidade do fetichismo da mercadoria e pela inculcação dos valores do mercado nas gerações mais jovens.

Dando atenção à problemática da mídia, retomamos as questões de raça e de gênero. Não raras vezes, deparamo-nos com a racialização dos corpos não brancos em situação de subempregos nas novelas/séries/filmes ou como criminosos(as) nos telejornais. Já no quesito gênero, é fato que “[...] as mulheres são, predominantemente, invisíveis nos noticiários políticos”, e quando possuem visibilidade, “[...] na mídia noticiosa é concentrada em algumas poucas mulheres e produzida por filtros que reafirmam, de múltiplas maneiras, as separações tradicionais que associam as mulheres à esfera doméstica e íntima, à emotividade e ao corpo” (BIROLI, 2010, p. 46). Tais estereótipos raciais e de gênero, que permeiam os meios de comunicação e afetam as narrativas identitárias da infância, “[...] devem ser entendidos como produtos de uma dinâmica social complexa, que envolve a determinação de papéis diferenciados, e hierarquicamente distintos, para homens e mulheres” (BIROLI, 2010, p. 47), brancos e não brancos.

Além disso, a mídia desempenha um papel primordial nesse processo de erotização de corpos infantis. Jane Felipe (2006) discute essa problemática a partir do conceito de pedofilização e como ele expõe a rapinagem exercida sobre as identidades e corpos infantis. Para a autora, é necessário

[...] pontuar as contradições existentes na sociedade atual, que busca criar leis e sistemas de proteção à infância e adolescência contra a violência/abuso sexual, mas ao mesmo tempo legitima determinadas práticas sociais contemporâneas, seja através da mídia-publicidade, novelas, programas humorísticos –, seja por intermédio de músicas, filmes etc., onde os corpos infanto-juvenis são acionados de forma extremamente sedutora (FELIPE, 2006, p. 216).

A exposição elaborada por Felipe (2006) evoca para a discussão a gama de artefatos culturais, que incentivam a erotização dos corpos infantis, em especial os corpos femininos e/ou feminizados, que os tornam produtos “desejáveis”, movimento que influencia na construção identitária das crianças e adolescentes e potencializam as violências/abusos por elas sofridas.

O não acesso à educação, outra negação de direito recorrente nas falas, além de reforçar a histórica negação desse direito, mostra-se como estratégia de mudança de realidade. Ou seja, é consciente em suas falas que uma possibilidade de traçar linhas de fuga, que rompam as estruturas que as posicionam em subalternidade, é via educação. O acesso desigual que privilegia o masculino, presente em diversas falas das meninas e adolescentes, também denuncia que a não garantia de direitos e as violências são estritamente atravessadas pelas marcações de gênero.

A multiplicidade de percepções sobre as condições da vida de crianças e adolescentes na atualidade demonstra que esse fenômeno social só pode ser compreendido de forma interseccional, pois, como nos recorda Sarmiento (2002, p. 268),

[...] conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana. Essas condições, relativamente a cada categoria geracional, constituem o pano de fundo sobre o qual intervém cada um dos atores, ou, dito de modo mais rigoroso, exprimem o conjunto de estrangimentos estruturais que cada membro da sociedade continuamente sofre, interpreta, reproduz e refaz na sua interação com os outros.

Dessa maneira, concentrar-nos-emos a seguir em como o conceito de interseccionalidade pode nos ajudar a analisar os efeitos dos processos coloniais na incidência de violências sobre as crianças e adolescentes deste estudo.

4.3 CARTOGRAFANDO AS MARGENS: INTERSECCIONALIDADE E VIOLÊNCIA CONTRA CORPOS INFANTIS FEMININOS NÃO BRANCOS⁷²

O conceito de interseccionalidade é muito importante neste trabalho. Isso porque, a partir de um olhar interseccional, podemos compreender os mecanismos de produção e materialização de violências vivenciadas pela infância, iniciando, assim, “[...] um processo de descoberta”, que, inicialmente, nos alerta “[...] para o fato de que o mundo à nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos antecipar” (DAVIS, 2008, p. 79). Dessa maneira, uma análise interseccional acerca das violências

[...] não provê orientações estanques e fixas [...]. Ao invés disso, [...] estimula nossa criatividade para olhar para novas e frequentemente não ortodoxas formas de fazer análises [...]. A interseccionalidade não produz uma camisa-de-forças normativa para monitorar a investigação [...] na busca de uma ‘linha correta’ (DAVIS, 2008, p. 79).

O termo interseccionalidade foi cunhado a partir das exposições do movimento *Black feminism* estadunidense. Ou seja, é um conceito pensado “[...] por feministas negras, cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (AKOTIRENE, 2018, p. 13). A palavra interseccionalidade apareceu, pela primeira vez, em uma publicação da jurista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw, em seu texto *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*⁷³, de 1989. Todavia, isso não quer dizer que trabalhos anteriores não destacavam as inúmeras subordinações que as características identitárias proporcionavam aos/às seus/suas portadores(as). Basta, por exemplo, pensarmos na obra *The Black Woman* (1970), de Cade Bambara, “[...] importante trabalho pioneiro sobre interseccionalidade, embora seja negligenciado” (COLLINS,

⁷² Alusão ao clássico texto *Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não brancas*, de Kimberlé W. Crenshaw (2017).

⁷³ Em uma tradução livre: *Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não brancas*. Para Patricia Hill Collins (2017, p. 11), “[...] histórias da emergência da interseccionalidade costumam clamar que a intelectual feminista afro-americana Kimberlé Crenshaw ‘cunhou’ o termo interseccionalidade no artigo ‘Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color’, publicado na *Stanford Law Review* (Crenshaw, 1991). Como uma teórica crítica da temática racial e advogada, Crenshaw não foi uma militante nos movimentos sociais, mas estava intimamente familiarizada com o trabalho por justiça social dos movimentos”.

2017, p. 8); no conceito de consubstancialidade, elaborado por Danièle Kergoat em 1978, que objetivará “[...] compreender de maneira não mecânica as práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão: de classe, de gênero e de origem (Norte/Sul)” (KERGOAT, 2010, p. 93); e, também, em *A tecnologia do gênero*, de Teresa de Lauretis, publicado pela primeira vez em 1987, que, apesar de não usar o termo interseccionalidade, já sinalizava os “[...] vários conjuntos inter-relacionados de relações sociais – relações de trabalho, classe, raça e sexo-gênero” (LAURETIS, 1994, p. 215), que subordinam e posicionam os indivíduos na exclusão; isto é, fora das relações de poder na sociedade⁷⁴.

Temos consciência que a interseccionalidade, como qualquer conceito, possui limites, fragilidades e diferentes modos de utilização. Kergoat (2010) e Brah (2006), criticam a utilização da interseccionalidade como análise social. Para Kergoat (2010, p. 98), o termo multiplica as categorias identitárias e “mascara as relações sociais”, fato que promove uma dissociação entre as “[...] categorias das relações sociais dentro das quais foram construídas”, tornando, assim, “[...] invisíveis alguns pontos, que podem tanto revelar os aspectos mais fortes da dominação como sugerir estratégias de resistência”. Conforme a autora, as posições na sociedade não são fixas; ao contrário, são dinâmicas e encontram-se “[...] em perpétua evolução e renegociação” (KERGOAT, 2010, p. 98). Com isso, Kergoat (2010) propõe a troca do termo interseccionalidade pelo uso do termo consubstancialidade, conceito que leva em consideração a independência, e não a vinculação entre os eixos de subordinação; ou seja,

⁷⁴ Em suas obras, Avtar Brah e Ann Phoenix (2004) e Brah (2007) levantam essa problemática do aparecimento de análises interseccionais. Segundo as teóricas, essa análise é ainda bem mais antiga, aparecendo, por exemplo, no cerne do movimento feminista abolicionista já no século XIX. Para sustentar essa tese, Brah e Phoenix (2004) apresentam o discurso feito na convenção dos direitos das mulheres em Akron de 1851, proferido pela mulher afro-americana e escravizada, Sojourner Truth, que levanta a seguinte questão: “Aquele homem lá diz que uma mulher precisa ser ajudada ao entrar em carruagens, e levantada sobre as valas, e ficar nos melhores lugares onde quer que vá. Ninguém me ajuda em lugar nenhum! E eu não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço. Eu arei, eu plantei e eu recolhi tudo para os celeiros. E nenhum homem pode me auxiliar. E eu não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem [...] e suportar o chicote tão bem quanto! E eu não sou uma mulher? Eu dei à luz a crianças e vi a maior parte delas ser vendida como escravas. E quando eu chorei com o sofrimento de uma mãe, ninguém além de Jesus me ouviu. E eu não sou uma mulher?” (BRAH; PHOENIX, 2004, p. 77)

[...] não implica que tudo está vinculado a tudo; implica apenas uma forma de leitura da realidade social. É o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca. Como disse Roland Pfefferkorn, ‘essas relações estão envolvidas intrinsecamente umas com as outras. Elas interagem e estruturam, assim, a totalidade do campo social’. Mas o fato de as relações sociais formarem um sistema não exclui a existência de contradições entre elas: não há uma relação circular; a metáfora da espiral serve para dar conta do fato de que a realidade não se fecha em si mesma. Portanto, não se trata de fazer um *tour* de todas as relações sociais envolvidas, uma a uma, mas de enxergar os entrecruzamentos e as interpenetrações que formam um ‘nó’ no seio de uma individualidade ou um grupo (KERGOAT, 2010, p. 100).

Brah (2006) é, ainda, mais incisiva em sua crítica a interseccionalidade. Para a socióloga, “[...] o racismo não é nem redutível à classe social ou ao gênero, nem inteiramente autônomo. Racismos têm origem histórica diversa, mas se articulam com estruturas patriarcais de classe de maneiras específicas, em condições históricas dadas” (BRAH, 2006, p. 352). Assim, a autora propõe a utilização do conceito de articulação, uma vez que esse último “[...] sugere relações de conexão e eficácia através das quais, como diz Hall, ‘as coisas são relacionadas tanto por suas diferenças como por suas semelhanças’” (BRAH, 2006, p. 352-353). A questão central da crítica de Brah (2006) à interseccionalidade reside no fato de que, para ela, o termo associa diferença à desigualdade sem aprofundar a compreensão da diferença como também positiva em certos casos. Para Brah (2006, p. 359), a

[...] questão-chave, então, não diz respeito à ‘diferença’ em si, mas a quem define a diferença, como diferentes categorias de mulheres são representadas dentro dos discursos da ‘diferença’ e se a ‘diferença’ diferencia lateral ou hierarquicamente. Precisamos de maior clareza conceitual na análise da diferença.

Adriana Piscitelli (2008) sugere que as críticas realizadas por Brah (2006) refletem uma crítica a uma interseccionalidade sistêmica. Em uma abordagem construcionista da interseccionalidade, as categorias de análise não são engessadas “[...] no âmbito de estruturas absolutas que condicionariam identidades e subjetividades, criando sujeitos meramente subalternos, submetidos, invisibilizados, silenciados e desempoderados” (HENNING, 2015, p. 117). É possível articularmos que, ao contrário, os sujeitos e as próprias estruturas interseccionais podem ser compreendidos como promotores de agenciamentos, pontos de fuga e de estratégias de rompimentos. Desse modo, uma análise interseccional construcionista nos permite

“[...] analisar e pôr em relevo [tais] ferramentas agenciais” (HENNING, 2015, p. 118).

Assim, os

[...] processos mediante os quais os indivíduos se tornam sujeitos não significam apenas que alguém será sujeito a um poder soberano, mas há algo mais, que oferece possibilidades para o sujeito. E os marcadores de identidade, como gênero, classe ou etnicidade, não aparecem apenas como formas de categorizações exclusivamente limitantes. Eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação (PISCITELLI, 2008, p. 268).

Além disso, concordamos que as identidades não são fixas. Entretanto, elas são fixadas pelas estruturas coloniais/capitalistas/cisheteropatriarcais, ou, como nos recorda Viveros-Vigoya (2008, p. 171, tradução nossa), o

[...] sexismo, o racismo se volta para a natureza, a fim de justificar e reproduzir relações de poder fundadas em diferenças fenotípicas. Como o sexismo, o racismo associa estreitamente a realidade ‘corporal’ e a realidade social e ancora seu significado no corpo, um lugar privilegiado de inscrição do simbólico e da socialidade das culturas (Kilani, 2000). Como o sexismo, o racismo é uma representação efetiva na ação social, política e cultural. Como as mulheres, os outros parecem ter uma natureza específica e são deificados como raça ou etnia (Rivera, 2000). Na base do racismo e do sexismo, estão as mesmas estruturas de pensamento e discurso. Etienne Balibar foi um dos autores que apontou com mais clareza as coincidências entre a comunidade racista e a comunidade sexista. Este autor destaca a maneira pela qual as categorias do imaginário racista são superdeterminadas sexualmente e ‘em que medida a construção das diferenças raciais é construída com base em universais antropológicos que são metáforas da diferença sexual’ (1989: 42). Mulheres e outros quase nunca são individualizados, mas, ao contrário, percebidos como parte de uma entidade coletiva (sexo, raça, etnia) que seria a única que teria uma existência real (Taguieff, 1990). ‘O indivíduo singular – essa mulher, esse imigrante –, quando se apresenta, nada mais é do que a personificação da essência do grupo do qual faz parte’ (Rivera 2000: 215)⁷⁵.

⁷⁵ Original: “[...] el sexismo, el racismo acude a la naturaleza con el fin de justificar y reproducir las relaciones de poder fundadas sobre las diferencias fenotípicas. Como el sexismo, el racismo asocia estrechamente la realidad ‘corporal’ y la realidad social, y ancla su significado en el cuerpo, lugar privilegiado de inscripción de la simbólica y la socialidad de las culturas (Kilani 2000). Como el sexismo, el racismo es una representación efectiva en la acción social, política y cultural. Como las mujeres, los otros parecen tener una naturaleza específica y son deificados como raza o etnia (Rivera, 2000). En la base del racismo y del sexismo se encuentran las mismas estructuras de pensamiento y de discurso. Etienne Balibar ha sido uno de los autores que ha señalado con más agudeza las coincidencias entre la comunidad racista y la comunidad sexista. Este autor subraya la forma en que las categorías del imaginario racista están sobredeterminadas sexualmente y ‘hasta qué punto la construcción de las diferencias radiales se edifica sobre la base de universales antropológicos que son metafóricas de la diferencia sexual’ (1989: 42). Las mujeres y los otros no son casi nunca individualizados sino, por el contrario, percibidos como parte de una entidad colectiva (el sexo, la raza, el grupo étnico) que sería la única que tendría existencia real (Taguieff, 1990). ‘El individuo singular — esta mujer, este inmigrante —, cuando se presenta, no es otra cosa que la encarnación de la esencia del grupo del cual hace parte’ (Rivera 2000: 215)” (VIVEROS-VIGOYA, 2008, p. 171).

Como apontado por Viveros-Vigoya (2008), as violências de gênero, raça/etnia questões que esta análise vem problematizando, e também de classe se estruturam via o mesmo pensamento e discurso, cabendo à interseccionalidade permitir enxergar tal matriz colonial, que ancora tais estratégias.

Outra questão é que, ao eleger as categorias de infância/geração, gênero, classe e raça/etnia, não temos a intenção de ocultar e/ou ignorar outras características identitárias, que interseccionam na produção de desigualdades. Ao contrário, objetivamos situar as “diferenças que fazem a diferença”. Ou seja, queremos elencar as categorias identitárias que histórico, político, cultural e substancialmente marcam, alteram e afetam os significados das outras, pois elencar essas categorias nos fornece “[...] ferramentas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades [...] em sentido amplo, para dar cabida às interações entre possíveis diferenças em contextos específicos” (PISCITELLI, 2008, p. 266).

A emergência do conceito de interseccionalidade e sua popularização, principalmente entre os estudos feministas, contribuiu, significativamente, para uma análise e “[...] instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias onde mulheres”, meninas e adolescentes não brancas “[...] são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

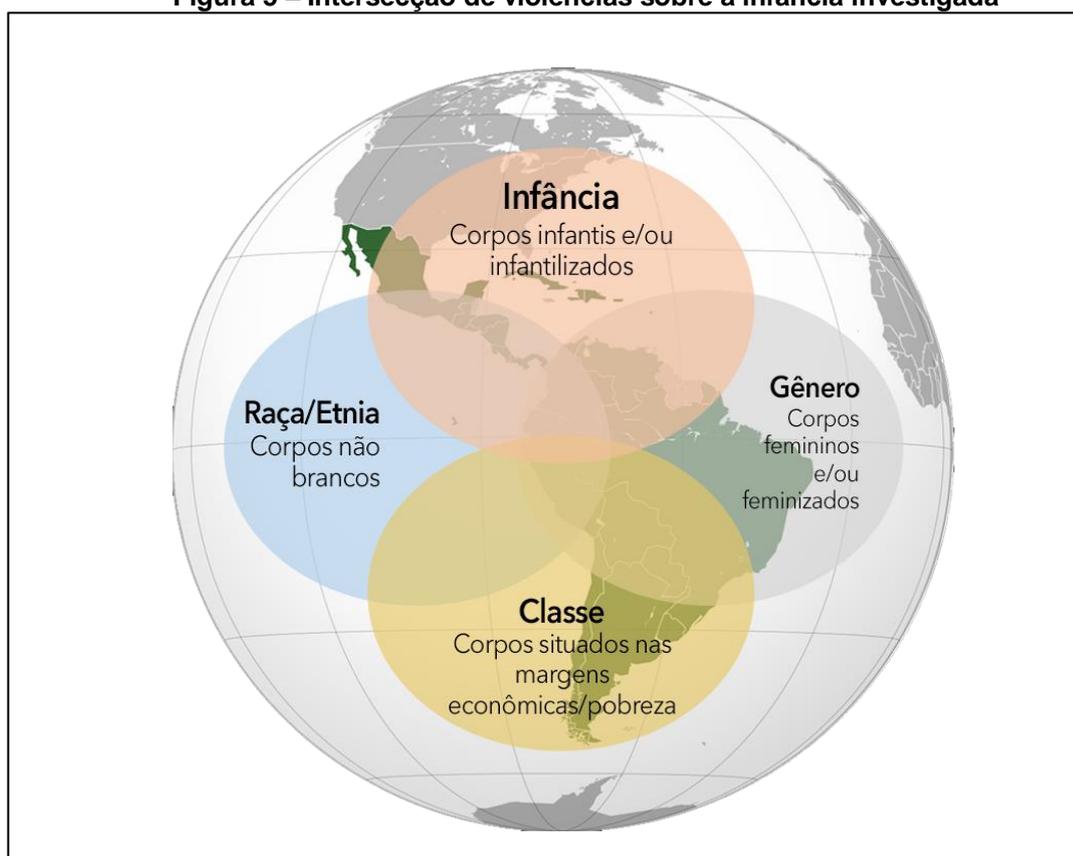
De fato, um olhar interseccional sobre a infância aqui investigada nos permite ver as sobreposições de violência vivenciada pelas meninas e adolescentes entrevistadas. Se nos concentrássemos apenas no aspecto do gênero⁷⁶, as categorias de classe e raça/etnia ficariam ocultadas e toda e qualquer análise seria insuficiente, porque reiteramos a tese que os processos coloniais posicionam identidades e corpos – não brancos, femininos e/ou feminizados, pobres e demais aspectos identitários dissidentes do padrão hegemônico imposto – em posições de desigualdades, isto é, aptos para a exploração, opressões, violências e violações de direitos. Dessa maneira, concebemos a interseccionalidade como

⁷⁶ Butler (2003, p. 20), concordando com essa premissa, afirma: “[...] se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é [...] o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas [...] [e] se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida”.

[...] uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que operam a partir dessas categorias e postulam sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70).

No desenvolvimento desta cartografia, o conceito de interseccionalidade se arranja como uma linha, que “[...] nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna” (AKOTIRENE, 2018, p. 39), que se entrelaça nas vidas das infâncias investigadas, infâncias essas que possuem corpos femininos, não brancos e situados nas margens econômicas da sociedade, como podemos observar na Figura 5.

Figura 5 – Intersecção de violências sobre a infância investigada



Fonte: elaborada pelo autor (2021) com base na pesquisa empírica.

Como exposto na Figura 5, a interseccionalidade permite “[...] capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, que promovem violências sobre a infância, via “[...] sistemas

discriminatórios” (CRENSHAW, 2002, p. 177), amparados por estruturas coloniais que “[...] criam desigualdades básicas [e] estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

As meninas e adolescentes, familiares e/ou responsáveis legais encontram-se neste terreno interseccional, que racializa suas identidades, generifica seu gênero, capitaliza sua economia e as(os) situam nas margens da pobreza, e, “[...] nessas interseções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o ‘tráfego’ que flui através dos cruzamentos” e traçarem resistências, onde “[...] as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Pensar interseccionalmente, também, é evidenciar a naturalização que as violências e desigualdades de gênero, classe e raça/etnia assumem na sociedade. Isso porque a interseccionalidade carrega em seu âmago um potencial decolonial de análise, fato que se confirma nos inúmeros trabalhos realizados na América Latina com enfoques interseccionais.

Na América Latina, os estudos interseccionais⁷⁷ vêm contribuindo de forma exponencial nas análises das desigualdades sociais. Em muitos países latinos, a interseccionalidade tem se feito presente na formulação e implementação de políticas

⁷⁷ Um mapeamento seminal desses trabalhos foi elaborado pela antropóloga colombiana Mara Viveros-Vigoya (2008). No trabalho citado, a autora explana diferentes e diversos trabalhos, elaborados por teóricas e teóricos da América Latina, que analisam os atravessamentos e violências que a população latino-americana vivencia devido às características identitárias dos indivíduos. Viveros-Vigoya (2008), também, aponta algumas lacunas nesses trabalhos, como, por exemplo, a falta e/ou pouca atenção à uma análise sobre o desejo e o erotismo nas relações interseccionais. Para a autora, “[...] el deseo y el erotismo son algunos de los puntos ciegos de estos análisis y los estudios reseñados en esta oportunidad no siempre escapan a esta miopía. Muchas veces cuando se asume una fuerte conexión entre las relaciones de dominación y el deseo se adjudica a esta relación el carácter de suficiente pensando que el deseo surge únicamente de las relaciones de poder” (VIVEROS-VIGOYA, 2008, p. 191). Outro aspecto insuficiente nos estudos interseccionais na América Latina é o caráter racial da experiência branca ou do fato do ser branco não ser uma característica também de marcação identitária e presumida como normal. De acordo com a autora: “[...] la ‘blanquitud’ (traducción de ‘whiteness’) se compone de un conjunto de dimensiones relacionadas: es una ubicación de ventaja estructural en las sociedades estructuradas en la dominación racial. Es un punto de vista, a partir del cual la gente blanca se observa a si misma, a los otros y a la sociedad. Es un locus de elaboración de una gama de prácticas culturales usualmente no marcadas ni nombradas. En América Latina, la ideología del mestizaje no sólo oculta las jerarquías internas dentro del orden socio-racial sino que invisibilizó la blanquitud de las élites detrás de denominaciones ‘normativas’ o nacionales sin ninguna especificidad racial. Se hace necesario entonces empezar a nombrar la blanquitud con el fin de desplazarla de ese estatus de no marca y no nominación que no es sino un efecto de su dominación. Hablar de blanquitud en América Latina permitirá asignarle a cada una y cada uno, un lugar en las relaciones que establece el racismo y enfatizar su importancia para las vidas y las identidades de las personas blancas. Igualmente, posibilitará responder preguntas sobre cuáles son los procesos sociales mediante los cuales las mujeres y los hombres de elite son creados como agentes sociales que reproducen el racismo” (VIVEROS-VIGOYA, 2008, p. 192).

públicas. Podemos, desse modo, citar os traços de multiculturalismo, que se evidenciam nos aspectos interseccionais das identidades, presentes na Constituição da República do Equador, de 2008.

Todavia, se a interseccionalidade traz contribuições, também produz exclusões! Uma limitação que percebemos na ampla utilização do conceito, principalmente na América Latina, é a pouca importância ao fato de que o colorismo esvaziou de sentido político e identitário a categoria negra(o), heterogeneizando-a ou deixando de “[...] fora de qualquer traço unificador” (GUATTARI, 1992, p. 51). Tal esvaziamento⁷⁸ fez com que muitas e muitos indivíduos não se reconhecessem nela; ou seja, a interseccionalidade não chega a esses indivíduos. A utilização de uma categoria, como corpos não brancos, pode ter um potencial aglutinador e conseguiria abranger, por exemplo, as mulheres e homens indígenas, e todas as(os) demais, que não se identificam como negras(os), indígenas e brancas(os), e não estão a par dessas discussões mais teóricas/acadêmicas.

4.4 A INFÂNCIA EM SITUAÇÃO DE POBREZA

Porque aquí en Guatemala hay mucha violencia, muchos niños se pierden en las calles y no estudian porque sus padres no los ponen, no los ayudan y somos seres humanos, tenemos derecho a estudiar, a vivir la vida y también a estudiar para ser alguien mejor en la vida, porque si los animales tienen derechos, nosotros también, porque somos humanos y tenemos derechos para comer y estudiar (CA 19).

Atualmente, a erradicação da pobreza e da extrema pobreza, em todas as suas dimensões, continua sendo o maior desafio aos países da América Latina, visto que a própria pobreza traduz os efeitos da colonialidade ainda presente nas sociedades pós-coloniais. Segundo dados do “Panorama Social da América Latina”, levantados pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), “[...] em 2018,

⁷⁸Podemos recorrer, aqui, ao conceito utilizado por Bauman (1998) para explicar as estratégias/mecanismos de assimilação/exclusão. Essas estratégias, que o autor denomina de antropofágicas, consistem em: “Aniquilar os estranhos devorando-os e depois, metabolicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia. Era esta a estratégia da assimilação: tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca”. Complementado o mecanismo antropofágico, quando este pode vir a falhar, é acionada uma estratégia antropológica; ou seja, a tarefa agora é “vomitar os estranhos, bani-los dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda a comunicação com os do lado de dentro. Era essa a estratégia de exclusão – confinar os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos, ou atrás das invisíveis, mas não menos tangíveis” (BAUMAN, 1998, p. 29), do silenciamento e da homogeneização.

em torno de 30,1% da população regional estavam abaixo da linha de pobreza, enquanto 10,7% estavam abaixo do umbral de pobreza extrema”; isto é, “[...] aproximadamente 185 milhões de pessoas [na América Latina e Caribe] estavam em situação de pobreza, das quais 66 milhões em situação de pobreza extrema” (CEPAL, 2019, p. 9).

É importante observarmos as especificidades desses alarmantes dados, visto que a pobreza não afeta de forma igual os diversos indivíduos que a vivenciam e tendem a ser mais voraz entre “[...] os residentes de zonas rurais, crianças e adolescentes, mulheres, pessoas indígenas e afrodescendentes, entre outros grupos” (CEPAL, 2019, p. 10). Exatamente por essas características identitárias interseccionais, de abrangência da pobreza, que se faz necessário revisitar o conceito de classe social, que, na atualidade, é tão necessário como o foi na sociedade do século XIX.

Ridente (2001) comenta que o conceito de classe nem sempre foi claro⁷⁹. Por vezes, evidencia-se o caráter econômico do capital para a classe, e vice-versa, e, em outras, conceitualiza-se a classe como sendo a concentração e união de indivíduos com interesses em comum; ou seja, usa-se o “[...] termo classe com sentidos nem sempre equivalentes” (RIDENTE, 2001, p. 13). Além disso, algumas perspectivas teóricas caem na própria armadilha conceitual quando “[...] condena[m] o capitalismo na mesma estratégia discursiva em que se celebra a modernidade” (SANTOS, 1999, p. 23). Retomando a reflexão antes postas, é possível percebermos que a modernidade, a colonialidade e o capitalismo – como processos produtores de subalternização de etnias, raciais, misóginas, verdades epistêmicas centralizadoras etc. – andam de mãos fortemente dadas⁸⁰.

⁷⁹ Para Ridente (2001, p. 13), “[...] não há unanimidade entre os marxistas sobre o conceito de classes sociais, sequer sobre o seu significado dentro das obras de Marx, que jamais tratou explicitamente da questão”. O que de fato ocorre é que cada intérprete conceitualiza a categoria classe como mais lhe convém em sua exposição epistemológica, situação que muitas vezes possui duas reações. A primeira é que tal indefinição metódica esvazia a categoria de sentido, a segunda são as possibilidades de transitoriedade e fluidez que a categoria assume. Aqui, neste trabalho, concordamos com a segunda situação, em que categorias fluídas têm muito mais possibilidades de adaptação do que categorias fixas.

⁸⁰ Frantz Fanon, em *Os condenados da terra*, de 1961, já apontava a contradição de Marx em relação ao colonialismo. Para o teórico martinicano, Marx não conseguia compreender que “[...] a originalidade do contexto colonial reside em que a base econômica é também superestrutura [...]. É-se rico porque se é branco e é-se branco porque se é rico. É por esta razão que a análise marxista deveria ser um pouco alargada sempre que trata do problema colonial” (FANON, 1974, p. 9).

A infância, de maneira geral, não foi contemplada especificamente nos paradigmas, que problematizam a classe social na intersecção das violências. Até mesmo as epistemologias feministas só foram situar a classe social como fator, que também, contribuía para a opressão e a violência contra as mulheres, a partir da segunda onda⁸¹ do feminismo, com a formulação e aplicação do conceito de interseccionalidade – como vimos em outra parte do trabalho –, que evidencia que diversos são os aspectos identitários, que somam-se à condição de subalternidade dos indivíduos, em uma sociedade eurocêntrica cisheteropatriarcal, classicista e branca. Todavia, ainda, é um desafio para os estudos subalternos evidenciar e privilegiar a infância nas análises das violências que atuam sobre corpos, vidas e identidades. Isso porque a infância continua, contemporaneamente, tutelada e silenciada.

Assim, neste trabalho, o conceito de classe⁸² deve ser compreendido como a condição, a qual o indivíduo tem ou não acesso a determinados direitos, bens e serviços. As relações de poder, também, se figuram nesse aspecto como determinante da definição de pertença a um determinado extrato social, visto que é no e pelo poder que as desigualdades são criadas, refuncionalizadas e mantidas, fatores que afetam, de maneira muito brutal, as infâncias e fazem com que

[...] milhões de crianças caminham pela vida em situação de pobreza, abandono, sem acesso à educação, desnutridas, discriminadas, negligenciadas e vulneráveis. Para elas, a vida é uma luta diária pela sobrevivência. Vivendo em centros urbanos ou em povoados rurais remotos, correm o risco de perder sua infância – sem acesso a serviços essenciais, como hospitais e escolas, sem a proteção da família e da comunidade, frequentemente expostas à exploração e abusos. Para essas crianças, a infância como o tempo de crescer, aprender, brincar e sentir segurança não tem, na realidade, nenhum significado (UNICEF, 2006, p. 1).

⁸¹ Joana Maria Pedro (2005, p. 79), por exemplo, esclarece que “[...] o feminismo, como movimento social visível, tem vivido algumas ‘ondas’. O feminismo de ‘primeira onda’ teria se desenvolvido no final do século XIX e centrado na reivindicação dos direitos políticos – como o de votar e ser eleita –, nos direitos sociais e econômicos – como o de trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança. O feminismo da ‘segunda onda’ surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, e deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres. Naquele momento, uma das palavras de ordem era: ‘o privado é político’. Foi justamente na chamada ‘segunda onda’ que a categoria ‘gênero’ foi criada, como tributária das lutas do feminismo e do movimento de mulheres”.

⁸² Poulantzas (1975, p. 14) sugere que “[...] uma classe social define-se pelo seu lugar no conjunto das práticas sociais, isto é, pelo seu lugar no conjunto da divisão social do trabalho, que compreende as relações políticas e as relações ideológicas. A classe social é, neste sentido, um conceito que designa o efeito de estrutura na divisão social do trabalho.

Concomitantemente, ser criança e ser pobre

[...] é, por vezes, também não ter família, não conhecer o seu Pai ou sua Mãe; viver em famílias desestruturadas, estar exposta, desde tenra idade, à violência doméstica, ao tráfico ilícito ou à dependência das drogas, ser olhada com desprezo ou comiseração humilhante por professores, colegas e vizinhos, viver na insegurança permanente, possuir uma baixa autoestima e não ter razões e estímulos para alimentar sonhos de um futuro esperançoso (SILVA, 2010, p. 78-79).

A infância em situação de pobreza enfrenta, diariamente, as limitações que a falta de recursos lhe impõe, posicionando-a já fora das margens da exclusão que se agrava quando essa infância é do gênero feminino e não branca. Tuteladas pela família, pelo Estado e pelas instituições sociais, crianças e adolescentes enfrentam a pobreza de forma diferenciada, tendo seus direitos de provisão, participação e proteção (ONU, 1989) ameaçados. Podemos pensar em uma regressão de um *status* de direito, que só recentemente essa categoria identitária adquiriu. Tal peculiaridade, dessa fase geracional, nos obriga a analisar as condições de pobreza infantil de uma forma multidimensional; ou seja, considerar, além dos aspectos econômicos da renda, os aspectos que impossibilitam a realização de um projeto de vida e negam condições dignas de bem-estar infantil.

Dessa maneira, neste momento, iremos conceitualizar o que entendemos por pobreza infantil e como essa categoria de análise permite evidenciar as diversas violações dos direitos, que as crianças e adolescentes, ouvidas na pesquisa empírica, vivenciam em seus cotidianos.

4.4.1 Traços multidimensionais da pobreza infantil

Os estudos sobre a pobreza infantil apresentam duas linhas principais de análise: unidimensional e multidimensional (BASTOS *et al.*, 2008). O entendimento e o dimensionamento da pobreza infantil, na perspectiva unidimensional, tomam as privações advindas de fatores econômicos, representados na falta ou baixa renda familiar que incidem, sobretudo, na garantia dos direitos de provisão. A perspectiva multidimensional, por sua vez, assume que a pobreza infantil se configura na intersecção de diversos fatores. Além dos aspectos econômicos, perfilam-se aspectos sociais, políticos, culturais construídos e situados histórica, cultural e geograficamente.

Assim, na perspectiva multidimensional da pobreza infantil, que consideramos neste trabalho, o conjunto de privações incide tanto na violação de direitos individuais de provisão, de proteção, como também na violação de direitos de participação de crianças e adolescentes.

Para situarmos o conceito de pobreza infantil, recorreremos aos estudos elaborados por Bastos *et al.* (2008), Diogo (2013), Sen (1999), Laderchi, Saith e Stewart (2003), Nussbaum (2000) e Fernandes (2006) entre outros.

Esses estudos evidenciam que a infância

[...] é especialmente vulnerável aos problemas sociais e ameaças associadas à pobreza, desde logo pela sua dupla dependência em relação aos adultos, física e social, mas também pelo estágio da vida em que se encontra, em pleno desenvolvimento físico, cognitivo e social. Neste último contexto, o do estágio da vida, e sem querer enveredar pelas questões teorizadas em psicologia do desenvolvimento, pode-se afirmar que os impactos de acontecimentos na infância são potencialmente maiores do que noutros momentos da vida, tendo efeitos estruturantes (e duradouros) no indivíduo (DIOGO, 2013, p. 17-18).

Essa vulnerabilidade apontada por Diogo (2013) agrava-se no contexto sócio-histórico latino-americano, no qual crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil sofrem, em seus cotidianos, efeitos dos processos coloniais que afetam as narrativas culturais, interseccionando, pobreza, raça/etnia, gênero e infância. Essas violências persistem, inviabilizando que crianças e adolescentes, inseridas nesse contexto, tenham acesso a bens e serviços, que garantam um desenvolvimento integral e condições de equidade nas sociedades em que estão inseridas.

Nesse sentido, analisar as condições de vida e as opressões que assaltam e subordinam a infância em situação de pobreza, requer a superação de uma análise fragmentária da pobreza, sobretudo quando consideramos as novas configurações econômicas e falamos das consequências do capitalismo, suas políticas de globalização e suas ramificações neoliberais. Todo esse contexto que tem afetado, de

maneira mais brutal, a infância, como as recentes crises⁸³ nas democracias latino-americanas e em termos que a pandemia da Covid-19 tem evidenciado⁸⁴. Isso porque, além dos aspectos de bem-estar infantil, que são definidos como “[...] bem-estar material, segurança e saúde, bem-estar educacional, na família e nas relações com pares, comportamentos e risco e bem-estar subjetivo”, a pobreza infantil, também, atua na construção ou ausência de sua autoestima, ou seja, atua no “[...] modo como as crianças se sentem em relação a si próprias” (SARMENTO; FERNANDES; TREVISAN, 2015, p. 86) e em relação aos demais.

Dessa forma, crianças e adolescentes

[...] vivem em situação de pobreza se o rendimento e os recursos disponíveis para o seu sustento são inadequados para terem um padrão de vida considerado aceitável na sociedade em que vivem e tido como suficiente para assegurar o seu desenvolvimento social, emocional e físico. Devido ao aumento da pobreza, as crianças e as suas famílias podem experimentar múltiplas carências devido aos baixos rendimentos, ambiente e habitação pobres, cuidados de saúde insuficientes e dificuldades na educação. Elas são frequentemente excluídas e marginalizadas de atividades sociais, desportivas, recreativas e culturais que normalmente outras crianças usufruem e em que participam. O acesso daquelas crianças aos direitos fundamentais pode ser restringido e limitado, elas podem experimentar situações de estigmatização e discriminação e as suas vozes podem não ser escutadas (EUROCHILD; EAPN, 2013, p. 9).

Na prática, esses fatores se materializam de múltiplas e diferentes formas de privação e ausência, de bens e serviços sociais básicos. Inclusive, o conhecimento ou

⁸³ Em relação às crises que sempre estão à espreita na sociedade capitalista, Arruzza *et al.* (2019, p. 19) afirmam: “O capitalismo produz tais crises periodicamente – e por motivos que não são acidentais. O sistema não apenas vive da exploração do trabalho assalariado; ele também vive à custa da natureza, dos bens públicos e do trabalho não remunerado que reproduz os seres humanos e as comunidades. Baseado na busca incansável pelo lucro ilimitado, o capital se expande servindo-se de todas essas coisas sem pagar por sua substituição (exceto se é obrigado a fazer isso). Preparado por sua própria lógica para degradar a natureza, instrumentalizar os poderes públicos e recrutar o trabalho não remunerado do cuidado, o capital desestabiliza periodicamente as próprias condições das quais ele – e o resto de nós – depende para sobreviver. A crise está entranhada em seu DNA”.

⁸⁴ Basta lembrarmos da extrema crise econômica vivenciada pela Argentina, das manifestações chilenas, da crise na Venezuela e do golpe instaurado na Bolívia em 2019 e no Brasil em 2016. Todos esses movimentos denunciam a ineficácia do sistema capitalista e das políticas neoliberais. A pandemia da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais que assolam os países latino-americanos, onde, como sempre, os que sofrem mais danos são os menos favorecidos economicamente.

não da renda familiar⁸⁵ revela-se como um fator importante na sobreposição de violências, que acometem a infância em situação de pobreza.

O Informe Nacional de Desenvolvimento Humano 2015-2016, com dados extraídos do “Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo” (PNUD), indica que três são as dimensões multidimensionais de privações geradas pelos baixos salários e pela pobreza e/ou extrema pobreza: a saúde, a educação e a alimentação (PNUD, 2016). Ainda de acordo com esses dados, 76% da população guatemalteca não contam com um ingresso econômico, que possibilite a aquisição de uma “cesta básica e serviços que permitiriam uma vida medianamente decente” (PNUD, 2016, p. 16), e 73% não têm acesso a serviços básicos de saúde, saneamento e moradias de qualidade mínima para se viver dignamente (PNUD, 2016). O salário mínimo da Guatemala, em 2018, era de 2.992,36 quetzales com bonificações, o que corresponde a cerca de \$1.601,08 ou 386,420US\$ mensais.

O procedimento empírico revelou que a realidade das crianças e adolescentes entrevistadas corrobora essas estatísticas conforme se pode observar na Tabela 4. A renda familiar baixíssima e a alta porcentagem (66,7%) de desconhecimento (cf. Tabela 5), acerca da renda familiar parece indicar a precariedade e ocasionalidade de trabalhos formais e remunerados.

Tabela 4 – Conhecimento acerca da renda familiar mensal
Conhecimento da Renda familiar mensal **Crianças e adolescentes** **Mães e/ou responsáveis legais**

Sim	07	12
Não	17	01
Total	24	13

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

⁸⁵ Bastos *et al.* (2008, p. 54) ressaltam que a “[...] origem/etnia, número de irmãos, profissão dos pais (ou dos responsáveis pela criança), percepção de dificuldades financeiras do agregado por parte da criança, gosto pela escola [e] tipo de condições da habitação” são fatores determinantes na distinção entre crianças e adolescentes que vivenciam a materialidade da pobreza em seus cotidianos. A consciência desses fatores pode contribuir, inclusive, para a criação de política focais de distribuição de recursos financeiros, que contemplem com maior ênfase famílias com essas características.

A desinformação a respeito da renda econômica familiar⁸⁶, a falta e/ou baixa escolaridade, o desemprego (fato esse ligado, principalmente, à discriminação racial/étnica e de gênero⁸⁷) e as demais multicamadas, que dificultam e impedem a capacidade individual e coletiva, de criar alternativas e linhas de fuga, revelam como

[...] a interseccionalidade é parte fundamental da vivência de muitas [...] [crianças e adolescentes não brancas]. Os aspectos econômicos – acesso ao emprego, moradia e riqueza – confirmam que as estruturas de classe desempenham um papel importante na definição das experiências das mulheres negras em situação de abuso. Mas seria um erro concluir que é simplesmente uma questão de pobreza. Na realidade, as experiências das mulheres negras mostram como diferentes estruturas se cruzam, onde a dimensão de classe não é independente de raça ou gênero⁸⁸ (CRENSHAW, 2012, p. 91, tradução nossa).

Os impactos do baixo ingresso econômico nas famílias entrevistadas não se configuram em uma situação isolada, pois sabe-se que as “[...] famílias têm que dar conta não apenas da sua própria pobreza, mas também do isolamento social e da privação econômica das centenas, se não milhares, de outras famílias que vivem perto delas” (JARGOWSKY, 1997, p. 1). Além disso, as variáveis da família, em especial o ingresso econômico e o acesso ou não a determinados bens sociais, impactam diretamente sobre o desenvolvimento infantil; isto é, sobre os fatores de risco e proteção das crianças e adolescentes.

⁸⁶ As relações de gênero, também, atuam nesses processos. Dos pais, mães e/ou responsáveis legais que foram entrevistados(as), apenas a mãe 6 relatou desconhecer a renda mensal familiar. Esse fato expõe que, “[...] apesar de contribuírem significativamente com os rendimentos financeiros da família, tendo tríplice ou quádruplas jornadas de trabalho, as mulheres ainda são privadas das tomadas de decisões acerca dos ganhos de seu trabalho. Situação que se agrava, principalmente em contextos de trabalho doméstico e agricultura que tendem a ser trabalhos desconsiderados e com pouca valorização social” (PACHECO; EYNG, 2020, p. 119), além de exporem a racialização imposta na divisão do trabalho.

⁸⁷ Para Kimberlé Crenshaw (2002, p. 91-92): “Tanto la raza como el género son dos de los organizadores básicos de la distribución de los recursos sociales, que generan diferencias de clase observables. Y finalmente, una vez te encuentras en la clase económica más baja, para las mujeres de color las estructuras de género y clase conforman una manera concreta de vivir la pobreza, en comparación con otros grupos sociales”.

⁸⁸ Original: “[...] la interseccionalidad es parte fundamental de las experiencias de muchas mujeres de color. Los aspectos económicos – acceso al empleo, vivienda y riqueza – confirman que las estructuras de clase juegan un papel importante a la hora de definir las vivencias de las mujeres de color em situaciones de maltrato. Pero sería um error llegar a la conclusión de que es simplemente una cuestión ligada a la pobreza. En realidad, las experiencias de las mujeres de color evidencian como intersectan las diferentes estructuras, donde la dimensión de clase no es independiente de la raza o género” (CRENSHAW, 2002, p. 91).

Em nossa pesquisa empírica, constatamos que essa renda familiar mensal, quando conhecida pelas meninas adolescentes e familiares, é baixíssima. Como podemos observar nas Tabela 5.

Tabela 5 – Renda familiar segundo CA e familiares e/ou responsáveis legais

Renda familiar mensal	CA	MR
Menos de 1 salário-mínimo mensal	03	07
Até 1 salário-mínimo mensal	01	05
de 2 a 4 salários-mínimos mensais	03	0
Total	07	12

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

A renda familiar baixa, Tabela 5, reflete na importância que as adolescentes dão a determinadas garantias de direitos. Não à toa que, em nossa pesquisa empírica, a proteção contra o trabalho ilegal e a exploração econômica é o sétimo direito mais recorrente nas falas das meninas e adolescentes entrevistadas. Nesta etapa da pesquisa, foram apresentados a elas todos os direitos presentes na CDC (ONU, 1989) e solicitado que enumerassem do mais ao menos importante em suas vidas naquele momento de institucionalização. Podemos observar a frequência dos direitos na Tabela 6.

Tabela 4 – Direitos presentes na CDC (ONU, 1989) mais importantes em suas vidas

Direito	Frequência
Vida	23
Saúde	22
Educação	18
Proteção contra todas as formas de violência	16
Adoção (ter uma família)	14
Liberdade de opinião e expressão	13
Proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica	10
Cultura	10
Orientação em e para os direitos humanos	10
Convivência com os pais/responsáveis legais	9
Identidade	8
Liberdade de associação e crença	7
Esporte e recreação	7
Nacionalidade	6
Profissionalização	6
Informação	5
Reinserção social	4
Total	189

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

A alta frequência de direitos básicos indispensáveis para a vivência de uma vida digna revela o fracasso do projeto da modernidade/colonialidade capitalista, “[...] que concentra a riqueza mais do que nunca e agrava a desigualdade entre países e no interior de cada país” (SANTOS, 2017, p. 27). Tal situação revela um Estado incapaz de emancipar os indivíduos dos males e aflições terrenas como prometera. Em especial, revela o fracasso para com a infância, inserindo crianças e adolescentes de países colonizados em posições de subalternidades, pobreza e extrema pobreza, não apenas econômica, aspecto que será discutido no próximo capítulo deste trabalho.

No contexto familiar mais amplo, a infância inserida em famílias com rendas econômicas baixas vivencia “[...] um conjunto de elementos que concorrem negativamente para o seu bem-estar e, conseqüentemente, comprometem as suas capacidades/oportunidades de desenvolvimento” (BASTOS *et al.*, 2008, p. 114). Além disso, no âmbito educacional, isso se reflete no fato que

[...] famílias de menor renda são, em geral, aquelas cujos pais têm menor escolaridade; pais com menor escolaridade têm filhos com menor escolaridade que, assim, vão ser mais pobres no futuro, produzindo uma dinâmica de ‘transmissão intergeracional’ da pobreza e da baixa escolaridade (TORRES; FERREIRA; GOMES, 2005, p. 126).

Assim, a necessidade de trabalhar leva uma, de cada quatro crianças, a estar fora da escola (ENCOVI, 2014). Essas crianças e adolescentes ingressam em, basicamente, quatro formas de (sub)empregos, entre os quais estão os trabalhos precários e perigosos e a exploração. O Instituto Nacional de Estatística da Guatemala (ENCOVI, 2014) os caracteriza como: empregos regulares, amparados pelo artigo nº 131 do código de trabalho guatemalteco, que “[...] estabelece que, a partir dos 14 anos, uma adolescente pode trabalhar desde que tenha a permissão dos pais ou responsáveis” (ENCOVI, 2014, p. 44); trabalho perigoso em indústrias com longas cargas horárias e manuseio de maquinários pesados; piores formas de trabalho infantil: crianças e adolescentes objetos de trabalho forçado, exploração sexual comercial e utilizadas em atividades ilícitas como tráfico de entorpecentes e conflitos armados; e serviços domésticos não remunerados, com longa duração e expostas a diversas situações de assédio (ENCOVI, 2014).

Bastos *et al.* (2008), a partir de sua pesquisa realizada com crianças e adolescentes residentes em comunidades vulneráveis em Portugal, aferem que, entre

os elementos potencializadores da baixa renda familiar e que afetam diretamente a infância, destacam-se aqueles que se associam à:

- Origem ou etnia da criança: para as(os) autoras(es), crianças e adolescentes não brancas, “[...] estão preferencialmente classificadas como carenciadas” (BASTOS *et al.*, 2008, p. 54);
- O número de irmãos: segundo as conclusões de suas pesquisas, “[...] o número de irmãos é considerado [...] como um importante fator de discriminação”. Isso porque “[...] as famílias numerosas constituem uma tipologia particularmente vulnerável à pobreza”, fator que expõe a “[...] existência de uma certa cultura da pobreza” e estimula “[...] a transmissão intergeracional da pobreza” (BASTOS, *et al.*, 2008, p. 55);
- Precarização das moradias: “[...] o tipo de habitação e as condições da mesma, nomeadamente o fato da criança ter um quarto para dormir, constituem também factores significativos” (BASTOS, *et al.*, 2008, p. 55) na potencialização da pobreza vivenciada pela infância;
- Profissão dos pais, mães e/ou responsáveis legais: profissões que sofrem com estigmas sociais, principalmente devido à ausência de qualificação e à não necessidade de um nível de escolaridade alto, revelam

[...] que determinadas características das crianças, tais como: terem frequentado o jardim de infância, terem hábitos de higiene, e terem uma alimentação equilibrada está positivamente correlacionado com o nível de escolaridade dos pais e, em particular, com o nível de escolaridade da mãe (BASTOS *et al.*, 2008, p. 55).

Esses elementos atuam diretamente na privação do bem-estar de crianças e adolescentes em todo o mundo. Por isso, qualquer análise das condições de vida da infância na contemporaneidade deve levar em conta esses fatores. No trajeto desta cartografia, isso apresenta-se e, concomitantemente, realiza-se nas situações de assujeitamento, abuso, exploração e tráfico sexual, ou na necessidade de as crianças e adolescentes entrevistadas estarem nas ruas trabalhando para ajudar na renda familiar, ou fugindo dos abusos vivenciados no seio familiar. Situações de dependência química e tentativas de suicídio (CA 19), também, revelam a subalternização que a infância em situação de pobreza enfrenta em seus cotidianos.

Os estudos acerca da pobreza infantil, como uma categoria de análise de violências vivenciadas por crianças e adolescentes na América Latina, ainda são

escassos e recentes⁸⁹. Esse fato decorre de uma análise em que pobreza infantil “[...] tradicionalmente [...] é vista como consequência imediata da pobreza da família (resultando diretamente da falta de recursos econômicos)” (SARMENTO; VEIGA, 2010, p. 27). Nesta abordagem de análise, “[...] que considera a família como a unidade de observação”, a pobreza infantil é “[...] considerada como um subproduto do problema mais geral da pobreza e o seu estudo circunscreve-se à análise das condições de vida das famílias pobres com crianças a cargo” (BASTOS *et al.*, 2008, p. 8-9).

Não estamos desmerecendo, de forma alguma, as análises que partem dessa premissa. Todavia, é necessário expormos a limitação de tal abordagem, uma vez que ela mesma parte da “[...] hipótese que os recursos econômicos do agregado são distribuídos de igual forma por todos os membros da família” (BASTOS *et al.*, 2008, p. 9) e não considera que crianças e adolescentes, além de não possuírem acesso e controle aos recursos econômicos da família, não possuem condições de modificá-los. Dessa forma, tal análise

[...] não explora a noção de bem-estar da criança e, conseqüentemente, não considera um conceito de pobreza infantil *per sí*, identifica a pobreza da família com a pobreza da criança reduzindo o potencial analítico de investigação das especificidades da pobreza infantil e, por último, cinge-se à utilização de um conceito de pobreza estritamente monetário que não inclui aspectos relacionados com a observação das condições de vida que traduzem todo um conjunto de informação complementar ao rendimento (BASTOS *et al.*, 2008, p. 9).

Esforços e avanços no âmbito acadêmico e social – principalmente em áreas estratégicas de garantia e proteção dos direitos de crianças e adolescentes – têm sido realizados com o objetivo de desvincular-se dessa visão e lançar um olhar para crianças e adolescentes como sujeitos independentes da relação pais/filhos. Isso demonstra a insuficiência de determinar um indivíduo como sendo pobre apenas pelo aspecto monetário da renda familiar.

⁸⁹ Por exemplo, em uma busca no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos apenas cinco trabalhos que abordavam a relação da infância com a pobreza. Mesmo entre esses trabalhos, a pobreza infantil ainda está relacionada às políticas de redistribuição de renda, aos aspectos do trabalho infantil e da complementação da renda familiar, ou seja, a pobreza infantil ainda se liga predominantemente ao aspecto monetário e negligenciado dos aspectos mais amplos de sua estrutura.

Assim, em uma abordagem que considera crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, a pobreza infantil deve ser encarada como um “[...] fenômeno pluridimensional e complexo” (BASTOS *et al.*, 2008, p. 9), algo que perpassa pelos aspectos familiar e monetário, mas não se detém apenas neles. Como sugere José António Pereirinha *et al.* (2008, p. 7), em uma análise pluridimensional do fenômeno da pobreza,

[...] não se confina nem se esgota na escassez de rendimento, a pobreza manifesta-se de forma diferenciada consoante o contexto econômico-social e assume especificidades próprias em determinados grupos populacionais. Nos países mais pobres, a pobreza tem fundamentalmente um caráter absoluto, enquanto incapacidade de satisfação de necessidades básicas. Nas sociedades mais desenvolvidas, a pobreza manifesta-se essencialmente de forma relativa, enquanto impossibilidade de viver de acordo com o padrão de vida dominante. Em termos demográficos, o fenômeno da pobreza não é neutro. De fato, é possível identificar subgrupos da população particularmente vulneráveis à pobreza, quer em termos de idade (as crianças e os idosos) como em termos de gênero (as mulheres).

Dessa maneira, dentro de uma perspectiva das múltiplas dimensões que devemos considerar acerca da pobreza,

[...] a pobreza de crianças e adolescentes implica uma nutrição inadequada que resulta em problemas de desnutrição e, em muitos casos, desnutrição crônica; poucas experiências de aprendizagem dentro de casa; instabilidade residencial (alto grau de mobilidade); pouco acesso à educação ou acesso à educação de baixa qualidade; nenhuma ou baixa cobertura de serviços de saúde pública abrangentes durante as diferentes fases de crescimento; falta de moradia ou acesso à moradia sem condições satisfatórias de privacidade; exposição a um maior grau de violência doméstica; ambientes muito mais inseguros; falta de acesso a serviços básicos; e exposição a múltiplas formas de exploração infantil. A privação econômica e de direitos durante a infância e a adolescência de uma pessoa tem implicações importantes para seu futuro e para o seu desenvolvimento mental, físico, emocional e espiritual (ICEFI, 2016, p. 13, tradução nossa⁹⁰).

Nesse contexto, também,

⁹⁰ Original: “pobreza infantil y adolescente implica una alimentación inadecuada que resulta en problemas de malnutrición y, en muchos casos, de desnutrición crónica; pocas experiencias de aprendizaje dentro del hogar; inestabilidad residencial (alto grado de movilidad); poco acceso a la educación o acceso a una educación de baja calidad; nula o escasa cobertura de servicios de salud pública integrales durante las distintas etapas del crecimiento; falta de vivienda o acceso a una vivienda sin condiciones satisfactorias de privacidad; exposición a un mayor grado de violencia intrafamiliar; ambientes mucho más inseguros; falta de acceso a servicios básicos; y exposición a múltiples formas de explotación infantil. Las privaciones económicas y de derechos durante la infancia y adolescencia de una persona tienen implicaciones importantes en su desarrollo mental, físico emocional y espiritual futuro” (ICEFI, 2016, p. 13).

[...] a falta de conscientização dos sujeitos, em termos de conhecimentos, valores e ações capazes de garantir os direitos da infância, repercute sobre as discriminações e processos que (re)produzem as desigualdades e a exclusão, fatores esses que também estão no âmago da questão da pobreza (PACHECO; EYNG, 2019, p. 37).

Partindo desses pressupostos expostos por Pacheco e Eyng (2019), construímos a intenção de não formular uma definição acerca do que seja a pobreza infantil, até porque “[...] improdutiva e inútil [seria] a pretensão de fixar um sentido para o conceito” (LOURO, 2002, p. 229). Antes de cair em tal armadilha conceitual, meu propósito é assinalar que “[...] a medição e [a] análise da pobreza infantil requerem a consideração de uma ampla gama de medidas e fatores não monetários cujo impacto na sobrevivência, desenvolvimento e bem-estar infantil está amplamente documentado” (MINUJIN; NANDY, 2012, p. 572, tradução nossa⁹¹).

Dessa maneira, temos que ter em mente que a pobreza infantil perpassa apenas o nível econômico da sua definição. Estudos recentes das áreas econômicas e sociais afirmam que apenas o aspecto econômico é insuficiente para definir um indivíduo como sendo pobre ou não. Esses estudos evidenciam que “[...] o fato dos indivíduos terem um padrão de vida inferior face a outros é certamente prova de desigualdade, mas por si só não pode ser prova de pobreza, a menos que saibamos algo mais sobre o padrão de vida dos indivíduos” (SEN, 1999, p. 333).

Sen (1999) desenvolve seu raciocínio da incapacidade de definição da pobreza apenas pela via econômica, apoiando-se nos conceitos de necessidades e capacidades do(s) indivíduo(s); ou seja, as capacidades que o indivíduo tem de ser e/ou fazer algo.

Assim, rejeitando apenas o aspecto monetário como a única “[...] medida de bem-estar”, e concentrando-se em “[...] indicadores da liberdade de viver uma vida ‘valorizada’” (LADERCHI *et al.*, 2003, p. 253), a pobreza passa a ser concebida como “[...] um conceito absoluto no espaço das capacidades (ausência de capacidades, por exemplo, o bem-estar de um indivíduo depende da realização de requisitos nutricionais, de ser educado etc.)” (FERNANDES, 2006, p. 33), e um conceito relativo

⁹¹ Original: “la medición y el análisis de la pobreza infantil requiere la consideración de un amplio rango de medidas y factores no monetarios cuyo impacto sobre la sobrevivencia, desarrollo y bienestar infantil está ampliamente documentado” (MINUJIN; NANDY, 2012, p. 572).

no âmbito dos rendimentos econômicos para concretizá-las, visto que as necessidades são culturalmente construídas.

A ausência descritiva do que o autor considera como capacidades básicas levou muitos teóricos a aprofundarem-se na temática (LADERCHI *et al.*, 2003; NUSSBAUM, 2000). Todavia, os estudos são unânimes em apontar que as necessidades e capacidades básicas de um indivíduo tendem a variar de sociedade para sociedade, sendo teoricamente inviável determinar as condições para que um indivíduo possa ter uma vida digna.

Martha Nussbaum (2000), em sua obra *Women and human development*, em uma exitosa tentativa de complementar a obra de Sen (1999), elaborou uma lista de necessidades básicas, que exerceu enorme influência nos estudos acerca da pobreza. Podemos visualizar a lista das necessidades básicas⁹², elaboradas por Nussbaum (2000), no Quadro 5.

Quadro 5 – Necessidades básicas e condições para sua realização

Necessidades Básicas	Condições necessárias
Vida	Ser capaz de viver até o fim da vida humana de duração normal; não morrer prematuramente ou antes que a vida seja reduzida a ponto de não valer.
Saúde Corporal	Ser capaz de ter boa saúde, inclusive saúde reprodutiva, ser adequadamente nutrido(a), ter abrigo adequado.
Integridade Corporal	Ser capaz de se mover livremente de um lugar para outro; ter os limites corporais tratados como soberanos; ou seja, ser seguro contra agressão, incluindo agressão sexual, abuso sexual infantil e violência doméstica; ter oportunidades de satisfação sexual e de escolha em matéria de reprodução.
Sentidos, imaginação e pensamento	Ser capaz de usar os sentidos, imaginar, pensar e raciocinar – e fazer essas coisas de maioria “verdadeiramente humana”, informada e cultivada por uma educação adequada, incluindo, mas de maneira alguma limitada, a alfabetização e o treinamento matemático e científico básico. Ser capaz de usar a imaginação e o pensamento em conexão com a experiência e a produção de obras e eventos autoexpressivos de sua própria escolha: religiosos, literários, musicais, e assim por diante. Ser capaz de usar a mente de uma maneira protegida por garantias de liberdade de expressão com relação aos discursos político e artístico e liberdade de exercício religioso. Ser capaz de procurar o significado final da vida da maneira que você quiser. Ser capaz de ter experiências agradáveis e evitar dores desnecessárias.
Emoções	Ser capaz de ter apego a coisas e pessoas fora de nós mesmos; amar aqueles que amam e cuidam de nós, sofrer pela sua ausência; em geral, amar, sofrer, sentir saudade, gratidão e raiva justificada. Não ter o desenvolvimento emocional prejudicado pelo medo e pela ansiedade avassaladores, ou por eventos traumáticos de abuso, ou negligência. Apoiar essa capacidade significa apoiar formas de associação humana, que podem ser cruciais em seu desenvolvimento.

⁹² Original: “central human functional capabilities” (NUSSBAUM, 2000, p. 78).

Razão prática	Ser capaz de formar uma concepção do bem e se envolver em uma reflexão crítica sobre o planejamento da vida de alguém. Isso implica proteção para a liberdade de consciência.
Afiliação	<p>a. Ser capaz de conviver com os outros, reconhecer e demonstrar preocupação com outros seres humanos, envolver-se em várias formas de interação social; ser capaz de imaginar a situação do outro e ter compaixão por essa situação; ter capacidade para justiça e amizade. Proteger essa capacidade significa proteger instituições que constituem e nutrem essas formas de afiliação, além de proteger a liberdade de reunião e discurso político.</p> <p>b. Ter as bases sociais do respeito próprio e da não humilhação; ser capaz de ser tratado como um ser digno, cujo valor é igual ao de outros. Isso implica, no mínimo, proteção contra a discriminação com base em raça, sexo, orientação sexual, religião, casta, etnia ou origem nacional. No trabalho, ser capaz de trabalhar como ser humano, exercitar a razão prática e entrar em relações significativas de reconhecimento mútuo com outros trabalhadores.</p>
Outras espécies	Ser capaz de viver com preocupação em relação a animais, plantas e ao mundo da natureza.
Brincar	Ser capaz de rir, brincar e desfrutar de atividades recreativas.
Controle sobre o próprio ambiente	<p>a. Político. Ser capaz de participar efetivamente de escolhas políticas, que governam a vida de alguém; direito à participação política, proteção à liberdade de expressão e associação.</p> <p>b. Material. Ser capaz de deter propriedades (tanto terrestres quanto móveis) não apenas formalmente, mas em termos de oportunidade real; e ter direitos de propriedade em pé de igualdade com os demais; ter o direito de procurar emprego em pé de igualdade com os outros.</p>

Fonte: adaptado e traduzido de Nussbaum (2000, p. 78-90).

Apesar da abordagem de Nussbaum (2000) enfatizar necessidades e condições ocidentais de garantia de uma vida dignamente vivível, sua formulação marca uma importante transição, principalmente em níveis teóricos, de um “[...] discurso em termos de necessidades para o de direitos” (FERNANDES, 2006, p. 34). Esse impacto, particularmente na definição de estratégias e políticas públicas para o combate à pobreza infantil, permite, assim,

[...] definir melhor o espaço da privação, legitimar sua exigibilidade, resolver a discussão sobre quais são as privações mais urgentes na medida em que os direitos são indivisíveis e fornecer elementos para uma melhor definição da destinação dos recursos públicos e das responsabilidades ou corresponsabilidades dos Estados, da sociedade, da família e do mercado (TUÑÓN; POY; COLL, 2016, p. 104-105, tradução nossa⁹³).

⁹³ Original: “[...] definir mejor el espacio de las privaciones, legitima su exigibilidad, salda la discusión en torno a cuáles son las privaciones más urgentes en tanto los derechos son indivisibles, y aporta elementos para una mejor definición del destino de los recursos públicos y de las responsabilidades o co-responsabilidades de los Estados, la sociedad, la familia y al mercado” (TUÑÓN; POY; COLL, 2016, p. 104-105).

Entretanto, mesmo partindo do pressuposto que a pobreza infantil deve ser analisada de uma maneira multidimensional, ainda assim conceituá-la é um desafio. Isso ocorre porque a pobreza infantil, não possui uma definição fechada e consensual, ou como nos recorda Diogo (2013, p. 20), “[...] não existe uma definição clara, simples e inequívoca de pobreza infantil”.

Todavia, órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), “[...] chama[m] a atenção para o fato das crianças viverem a pobreza de uma forma diferente dos adultos” (FERNANDES, 2006, p. 40). Isso porque, “[...] quanto mais desigual for a distribuição da riqueza, maior será a diferença do rendimento entre as famílias e maior será a pobreza das crianças relativamente a outros grupos populacionais” (SGRITTA, 2002, p. 390). Segundo a UNICEF (2005, p. 18),

[...] a pobreza, em especial infantil, tem muitas dimensões que não são necessariamente captadas pela noção de baixo rendimento. A pobreza de expectativas, educação e estímulo, bem como de tempo, amor e atenção, pode deixar a criança privada de formas que venham a ter profundas consequências a curto e longo prazo.

Nessa perspectiva de análise da pobreza, que leva em consideração as diversas privações de direitos, podemos identificar, nesta cartografia, a violação e a privação de diversos direitos, que, por não serem garantidos, inviabilizam o pleno desenvolvimento social, espiritual, cognitivo e cultural de crianças e adolescentes em situação de pobreza, impedindo a realização de seus projetos de futuro e planos para o amanhã, que não devem limitar-se à sobrevivência.

Essas situações colocam a infância em situação de pobreza em uma posição de não existência, visto que, sem a possibilidade de ascender a bens e serviços⁹⁴ que as classes com maior poder aquisitivo têm acesso, a criança pobre é posicionada em eterna desvantagem social. Nesse processo, “[...] a exclusão se torna simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres subumanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social” (SANTOS, 2007, p. 76).

⁹⁴ Para Peter Townsend (1979, p. 31), “[...] os indivíduos, famílias e grupos de população estão em situação de pobreza quando não têm recursos que lhes permitam obter o tipo de alimentação, participar nas atividades e ter as condições de vida e conforto que são comuns, ou pelo menos encorajados e aprovados nas sociedades a que pertencem”.

Com a privação e a ausência de um estatuto de sujeito de direitos, a infância pobre vivencia a materialização em seus cotidianos de violências estruturantes e estruturais, que refletem em suas perspectivas de passado, presente e futuro como veremos no próximo tópico do trabalho.

A partir de agora, concentraremos nossos esforços em evidenciar a materialização dessas violências, na privação de direitos básicos que as crianças e adolescentes entrevistadas vivenciam em seus cotidianos. Esta análise não tem por intenção esgotar e fixar a multiplicidade de fatores que fogem da percepção do pesquisador. Entretanto, alguns aspectos devem ser destacados, para compreendermos como a matriz colonial com seus processos de racialização e generificação, potencializados pelo capitalismo e sua política neoliberal, entrelaça-se formando uma rede de desigualdade, que se reestrutura continuamente pela classe, raça, gênero e geração.

Agrupamos, como a própria CDC observa em seu texto, os direitos em três eixos, que compreendem os direitos relativos à provisão, à proteção e à participação. Com esse agrupamento, identificamos, a partir das falas das crianças e adolescentes entrevistadas, de seus familiares e/ou responsáveis e da equipe multidisciplinar da instituição, como, de fato, ocorre a materialização dessas violências em seus cotidianos.

4.5 OS DIREITOS DA INFÂNCIA PARA A SUPERAÇÃO DA POBREZA INFANTIL

Um olhar para a análise da pobreza infantil, a partir da negação e/ou privação de direitos previstos por instrumentos jurídicos internacionais, é essencial, porque

[...] (i) reflete o compromisso de cada país para com as crianças do mundo, tendo em conta valores universais; (ii) traz valor acrescentado, pois pressupõe um quadro normativo de obrigações que exerce pressão sobre os governos; (iii) atribui um menor enfoque nas falhas pessoais dos indivíduos para justificar a pobreza e passa a centrar-se nas falhas ao nível das estruturas macroeconômicas e políticas da responsabilidade do Estado e de outras instituições nacionais e internacionais (FERNANDES, 2006, p. 29).

Assim, partindo de uma análise de garantia de direitos, a pobreza infantil passa a ser considerada em seus aspectos mais amplos, visto que uma análise baseada numa perspectiva neoliberal torna-se “[...] uma operação de acusação das vítimas, cujo efeito é a legitimação das desigualdades sociais e cujos efeitos são

profundamente lesivos para quem sofre o estigma associado à pobreza” (SARMENTO; VEIGA, 2010, p. 182).

A Convenção Internacional sobre o Direito da Criança (CDC) (ONU, 1989) configura-se como uma política indispensável de garantia e proteção aos direitos de crianças e adolescentes. Isso acontece, em parte, pelo fato de reconhecer as especificidades e características inerentes à infância, fato historicamente nem sempre observado. Além disso,

[...] a Convenção sobre os Direitos da Criança estabeleceu padrões internacionais dos direitos humanos das crianças, consagrando o direito de todas as crianças a ‘um nível de vida suficiente, de forma a permitir o seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social’ (artigo 27). O compromisso assumido, por parte dos vários países, para com os Direitos da Criança, implica a existência de um conjunto de medidas legislativas, administrativas, entre outras, necessárias à realização desses direitos. No que se refere aos direitos econômicos, sociais e culturais, os ‘Estados tomam essas medidas no limite máximo dos seus recursos disponíveis e, se necessário, no quadro da cooperação internacional’ (artigo 4). Cabe igualmente aos pais e à comunidade assegurar que as crianças realizem os seus direitos, evitando que vivam experiências de pobreza (FERNANDES, 2006, p. 29).

A CDC foi adotada pela Resolução nº 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Apesar de recente⁹⁵, é considerada um marco fundamental para a garantia e proteção dos direitos da infância, tendo em vista que, a partir de sua implementação, a infância passa a adquirir *status* de sujeito de direitos, além de distribuir “responsabilidades concorrentes e específicas em três atores: Família, Estado e Sociedade”⁹⁶ (FERRER, 2007, p. 82, tradução nossa). Para Fullgraf (2001, p. 33), o objetivo da CDC (ONU, 1989) é

⁹⁵ É importante situarmos que alguns antecedentes marcam a criação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989), dentre ele cabe mencionarmos: a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Infância de 1924, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, a Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino de 1960, a Declaração sobre a Promoção entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos de 1965, as Regras de Beijing de 1985 e a Declaração sobre os princípios sociais e jurídicos relativos à proteção e ao bem-estar das crianças, com particular referência à colocação em lares de guarda, nos planos nacional e internacional, de 1986 representam os grandes marcos antecessores e que contribuíram para a unificação e universalização da CDC de 1989 e de outras declarações, convenções e tratados posteriores a ela.

⁹⁶ Original: “[...] la Convención distribuye responsabilidades concurrentes y específicas en tres actores: Familia, Estado y Sociedad” (FERRER, 2007, p. 82).

[...] reunir em um único documento as diferentes medidas internacionais de proteção à criança representando um forte instrumento inovador, internacionalmente reconhecido dos direitos das crianças, sendo assim um marco fundamental no percurso da construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças.

Contendo 54 artigos, a CDC assenta seus fundamentos em quatro distintos pilares de garantia e proteção aos direitos, considerando sempre a garantia do 1) interesse superior da criança e adolescente; 2) igualdade e não discriminação; 3) sua sobrevivência e seu desenvolvimento integral; e 4) a opinião da criança e do adolescente (ONU, 1989).

Esses fundamentos podem ser divididos em três categorias, não hierárquicas, que correspondem aos direitos de provisão, proteção e participação (ONU, 1989). Tendo o tratado de direitos humanos maior ratificação internacional, os países signatários da CDC se comprometem com a garantia e proteção dos direitos previstos. Todavia, mesmo com essas confirmações legais, crianças e adolescentes, continuamente, têm seus direitos negados e/ou violados. Essas situações se agravam em condições de pobreza e/ou extrema pobreza infantil, como iremos verificar no diálogo com os dados empíricos de nossa pesquisa.

4.5.1 Direitos de provisão

Os direitos de provisão compreendem os direitos relativos ao acesso à saúde, alimentação adequada, informação, segurança social, moradia digna e vestuário e ao acesso e permanência à educação, que seja gratuita, de qualidade e tenha relevância social.

No cotidiano das meninas e adolescentes que fizeram parte da pesquisa empírica e de seus familiares, a negação desse direito se traduz na ausência de atendimento adequado a um sistema de saúde, gratuito e de qualidade, que inclui, mas não se limita, ao acesso a medicamentos, vacinas e “[...] cuidados preventivos de saúde e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças” (ONU, 1989) e uma conscientização das capacidades coletivas e individuais do cuidar e do autocuidado. Para Bastos *et al.* (2008), a dimensão do acesso à saúde relaciona-se

[...] com o bem-estar da criança ao nível físico e psicológico e por isso indispensável enquanto elemento de aferição das suas condições de vida. A saúde das crianças de meios mais desfavorecidos apresenta geralmente debilidades, resultantes das condições de gestação, da alimentação, do desenvolvimento cognitivo e do acompanhamento médico. As interações estabelecidas com as restantes dimensões não são lineares e podem atenuar ou acentuar as carências nesta área (BASTOS *et al.*, 2008, p. 13).

A falta de um acompanhamento adequado de saúde, que as crianças e adolescentes vivenciam, além de evidenciarem que “[...] as oportunidades de vida de crianças pobres e excluídas são frequentemente moldadas por iniquidades” (UNICEF, 2016, p. 1), também impede que as violências sexuais sofridas pela infância sejam observadas, como, por exemplo, na situação da CA 4, que, quando questionada acerca dos motivos que a levaram a institucionalização, relatou:

[...] los policías me trajeran aquí, el ministerio público dice que teñ un hogar con una casa segura para me proteger. Yo veni por un motivo, yo fue violada por mi tío, hermano de abuelo, tío-abuelo, por este motivo yo vengo a este hogar, yo estaba en casa e como nunca apunta mi panza nunca se enteraran mis papas, e mi tío mando alguien me violar también, no se porque será, e uno día que estaba con dolor e mi papa pienso que era algo mal e fue a lo hospital, llegando al hospital me dijeron que estaba embarazada (CA 4).

A fala impactante da CA 4 acerca do desconhecimento dos abusos sofridos e da gravidez, tanto em nível individual como familiar, poderia não ser a realidade da vida de centenas de milhares de crianças e adolescentes se elas tivessem garantido o direito à saúde. No caso da gestação na adolescência, em decorrência ou não de abusos sofridos, realidade vivenciada por várias meninas e adolescentes institucionalizadas, e que tem diversas consequências na vida de crianças e adolescentes, como uma vasta literatura evidencia (ROMARO; CAPITÃO, 2007), o direito à saúde deve ser garantido na forma de “[...] um processo contínuo de aprendizado” possibilitando, assim, “[...] que a adolescente consiga enfrentar situações e participar mais ativamente da tomada de decisão frente à maternidade, ela precisa ser preparada e empoderada, sendo essencial a presença de uma rede de apoio” (SANTOS *et al.*, 2015, p. 737).

Outro direito de provisão negado à infância em situação de pobreza, e, talvez, o que revela a face mais cruel do capitalismo, refere-se ao direito à nutrição; ou seja, a carência de uma alimentação adequada bem como de conhecimentos básicos sobre nutrição. Isso se associa, também, à falta de acesso à água potável e ao saneamento básico em suas casas e comunidades, realidades crescentes e que afetam milhões

de indivíduos em todo o mundo, inclusive as crianças e adolescentes aqui entrevistadas.

Segundo dados da Unicef (2019, p. 6), em seu relatório sobre a “Situação Mundial da Infância 2019”, que trata, especificamente, acerca das “crianças, alimentação e nutrição”, “[...] pelo menos 1 em cada 3 crianças menores de 5 anos não está crescendo bem devido à má nutrição em suas formas mais visíveis: desnutrição crônica, desnutrição aguda e excesso de peso” e “[...] 1 em cada 2 crianças menores de 5 anos sofre de fome oculta devido à deficiência de vitaminas e outros nutrientes essenciais”. Na Guatemala, esses números são, ainda, mais preocupantes, pois “[...] a desnutrição crônica atinge metade das crianças menores de 5 anos, novamente, em sua maioria indígenas”⁹⁷ (ROMERO; ORANTES, 2018, p. 23, tradução nossa).

São inúmeras as consequências na vida das crianças e adolescentes, por exemplo, a ausência de uma nutrição eficiente, visto que

[...] as práticas alimentares na infância devem ser capazes de fornecer quantidade de alimentos suficiente e com qualidade nutricional e sanitária, a fim de atender às necessidades nutricionais das crianças e garantir o desenvolvimento do seu máximo potencial (CARVALHO *et al.*, 2015, p. 212).

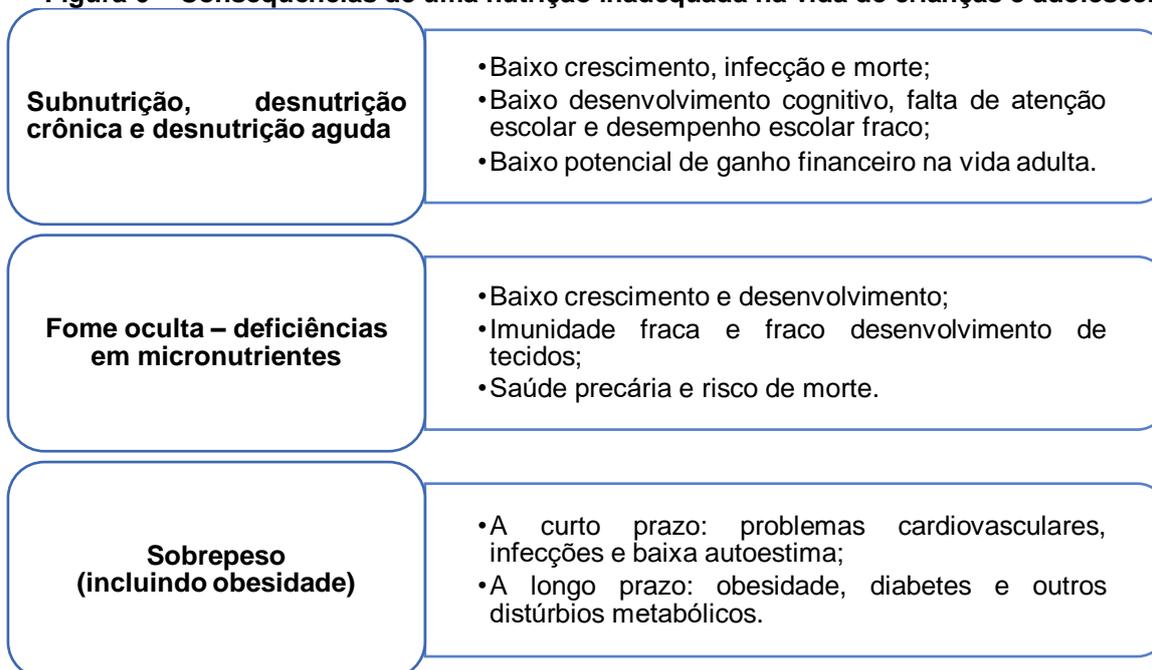
Quando esse direito é garantido, isto é, quando crianças e adolescentes possuem uma alimentação adequada, a longo prazo, também, a garantia de tal direito “[...] contribui para o estabelecimento de hábitos alimentares saudáveis” colaborando, significativamente, para “[...] seu desenvolvimento normal” (CARVALHO *et al.*, 2015, p. 212) e saudável com maiores capacidades intelectual, produtiva, criativa, cultural e social.

Por outro lado, crianças e adolescentes que apresentam consumo alimentar inadequado e/ou escasso “[...] desde a infância tendem ao desenvolvimento precoce de sobrepeso e obesidade, além de outras doenças crônicas associadas” (CARVALHO *et al.*, 2015, p. 212).

Em relação à falta e/ou inadequação de uma nutrição adequada na vida de crianças e adolescentes, a Unicef (2019) destaca que são três as vertentes, as quais incidem sobre os cotidianos infantis. Podemos observar essas vertentes na Figura 6.

⁹⁷ Original: “[...] la desnutrición crónica afecta a la mitad de los niños menores de 5 años, nuevamente, la mayoría de ellos indígenas” (ROMERO; ORANTES, 2018, p. 23).

Figura 6 – Consequências de uma nutrição inadequada na vida de crianças e adolescente



Fonte: adaptado de Unicef (2019, p. 10).

Como observado na Figura 6, as consequências de uma não adequada alimentação, quando não são fatais para as crianças e adolescentes, incidem diretamente em seu desenvolvimento e capacidades. Além disso, “[...] peso baixo demais ao nascer e [...] crianças malnutridas por longos períodos de tempo na fase inicial da infância têm um grande risco de comprometimento do desempenho cognitivo, incluindo leitura” (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 1185) e demais transtornos de aprendizagens.

A fome e a miséria estão presentes na América Latina desde sua ocidentalização. Como já temos sinalizado em diferentes partes do trabalho, as desigualdades são condições de manutenção e funcionamento do sistema moderno/colonial/capitalista. A materialização dessa não garantia de direitos, nos cotidianos das meninas-adolescentes e suas famílias entrevistadas nesta pesquisa, aparece em diferentes momentos da pesquisa e, por vezes, justifica a institucionalização e o trabalho infantil, como podemos observar em falas como:

[...] estoy teniendo protección, enfermería, comida, morada, tengo también guardería para dejar mi bebe, escuela para aprender a ler (CA 4, grifo nosso).

[...] *hay niños que viven mal porque no tienen teto, **no tienen comida**, o las veces los papás no consiguen trabajo y no pueden darles lo que ellos quieren (CA 19, grifo nosso).*

[...] *La escuela para nuestro futuro para tener un trabajo para tener un nivel de vida mejor y **nuestra comida porque tenemos hambre** (CA 24, grifo nosso).*

[...] *Ellas se sienten, bueno por un momento pensé van estar bien, eres lo que ellas me dicen, les tratan bien, les dan comida, **les varia su comida están contenta con eso** [...] (MR 5, grifo nosso).*

[...] *hay muchas chicas que están felices porque estando aquí tiene un techo, tiene un baño para poder bañarse, **tiene comida** [...] (EM 10, grifo nosso).*

[...] *la mayoría no quieren estar aquí, ellas saben, an sufrido violencias la afuera y van a regresar con las personas que le agredió. Y más que todo necesitan sentir la libertad. Agradecimiento por lo que se les brinda aquí, ropa, **alimentación**, un lugar para dormir, ser escuchadas y no ignoradas (EM 17, grifo nosso).*

Tais falas, aliadas às estatísticas apresentadas pelos relatórios anuais da Unicef, além de reforçarem a constante violação do direito à alimentação que crianças e adolescentes enfrentam em seus cotidianos, revelam o não cumprimento dos acordos internacionais dos quais os países são signatários e a incapacidade para criarem políticas públicas e mecanismos de melhor redistribuição de renda, que garantam o acesso aos direitos fundamentais da infância.

Outro direito que, constantemente, é negado, em especial a grupos subalternizados e vulneráveis, é o direito à informação. O direito à informação, desde as veiculadas pelas mídias eletrônicas (rádio, televisão e/ou *internet*) até as informações a respeito de seus direitos, aos seus processos judiciais e demais informações que “[...] visem promover o seu bem-estar social, espiritual e moral, assim como a sua saúde física e mental” (ONU, 1989), figura-se como um direito essencial na constituição de uma sociedade mais justa e democrática habitada por indivíduos emancipados.

A falta de informação, também, aparece na fala da equipe multidisciplinar da instituição como um dos fatores de risco para a violência de crianças e adolescentes. Indicações como

[...] la falta de educación, tanto la educación formal como **a nivel de información**, talleres de sexualidad y reproducción tanto de las niñas y adolescentes como con las familias; también comprendo que las familias no entienden que necesitan a las niñas y adolescentes su privacidad, que es parte de su derecho de lo que tienes que tener [...]. Y también eso está implícito un círculo de este tipo de violencias porque muchas veces la mamá también ha sido víctima de esa problemática y no visualiza como un delito y ella cree que como ella pasó también la niña no pasa nada con ella, que también que se pueda hacer. Y otro elemento que es el temor (por represalia de las personas que comete el delito), una cultura del silencio, una cultura de no denuncia con ese tipo de delitos. Y es visto que algunas personas no lo hacen porque la justicia es lenta, y la gente se aburre (EM2, grifo nosso).

[...] la mayoría de las gentes no conocen las leyes, **no están informadas** y creo que eso es un factor de riesgo porque a no saber, a no conocer, a no tener esa información entra en mucha negligencia, aquí muchos casos que vienen es de no saber de algunas acciones, claro entramos en violencias sexualmente, pero básicamente la desinformación [...] (EM3, grifo nosso).

O direito à informação, também, é recorrente nos apontamentos das crianças e adolescentes e dos familiares e/ou responsáveis legais, e aparecem entre os direitos mais importantes em suas vidas. Esse fato evidencia a não garantia de tal direito, principalmente em contextos de pobreza e extrema pobreza infantil, nos quais o desconhecimento e a falta de informações acerca dos mecanismos de proteção, e aos demais direitos, não são acionados em diversas situações pelo seu desconhecimento. Ao apresentar os direitos presentes na CDC (ONU, 1989), e solicitado que apontassem por ordem de importância em suas vidas, a informação figurou-se como um imprescindível direito a ser considerado e garantido para a infância. Podemos observar essa frequência na Tabela 7.

Tabela 7 – Frequência do direito à informação

<i>Participante</i>	Respostas por grupo de participantes	Frequência em que o direito à informação é recorrente
Crianças e Adolescentes	188	5
Mães/Responsáveis	102	4
Equipe Multidisciplinar	127	4

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

O direito à informação sempre esteve no ponto limítrofe de garantia e violação, em especial na vida de crianças e adolescentes, sendo que o senso comum tende a excluí-las de tomadas de decisões referentes às suas vidas, histórias e perspectivas de futuro, o que as condena a uma posição de incompetência, desrazão, incapacidade e impossibilidade de decidir aquilo que lhe é melhor. Posição essa que os processos

coloniais, como vimos no terceiro capítulo, também posicionaram e continuam a posicionar indígenas, negros(as) e mulheres. De fato, o que ocorre são tomadas de decisões, que deixam os principais envolvidos, ou seja, a infância, sem voz nem vez.

Outro direito fundamental ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes é o direito à segurança social. Ele propicia “[...] à criança o direito a um nível de vida suficiente, de forma a permitir o seu desenvolvimento” (ONU, 1989) integral. Na realidade de nossas interlocutoras, isso se traduz na falta de auxílios governamentais, que poderiam, por exemplo, assegurar a frequência nas escolas, diminuindo o abandono escolar devido ao trabalho infantil, uma vez que cabe ao Estado proteger a infância “[...] contra a exploração econômica ou a sujeição a trabalhos perigosos ou capazes de comprometer a sua educação, prejudicar a sua saúde ou o seu desenvolvimento” (ONU, 1989). Dos 13 familiares e/ou responsáveis entrevistados(as), apenas uma mãe respondeu que recebia ajuda econômica da associação “Casa del Alfarero”⁹⁸, mesmo essa ajuda “*no es siempre*” (Mãe 9).

Este contexto, de não garantia de segurança social, produz, nas famílias em situação de pobreza, frustrações, incertezas e impotências, problemáticas que servem aos propósitos da maquinaria de um capital, que tudo quer administrar, inclusive a dignidade ou não da vida humana. Deleuze e Guattari (1996, p. 94) exemplificam bem essa problemática quando indicam que o capital

[...] tem por correlato toda uma microgestão de pequenos medos, toda uma insegurança molecular permanente, a tal ponto que a fórmula dos ministérios do interior poderia ser: uma macropolítica da sociedade para e por uma micropolítica da insegurança.

Nesse processo de gestão de “[...] uma micropolítica da insegurança” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 94), outro direito ausente na vida da infância em situação de pobreza é o direito à habitação digna. Crianças e adolescentes pobres nascem, crescem e quando sobreviventes passam, muitas vezes, toda a sua existência em “moradias” precárias, superlotadas, insalubres, com pouca ou nenhuma iluminação e ventilação. Essas condições, além de refletirem na saúde e no pleno desenvolvimento e potencial de crianças e adolescentes, “[...] abrem portas para inúmeras violências físicas, psicológicas e sexuais, e quando não é na própria casa

⁹⁸ Associação não governamental, de cunho religioso, que atua junto à população que vive em extrema pobreza na Guatemala (cf. <https://alfarero.org.gt/quienessomos/>).

que ocorrem é na busca de subempregos que acontecem” (PACHECO; EYNG, 2020, p. 115). Além disso, sabe-se que as

[...] condições de habitação estão intrinsecamente associadas ao nível de bem-estar e estreitamente relacionadas com as restantes dimensões definidas pelas múltiplas interações estabelecidas. Mais uma vez, a pobreza está ligada à habitação, quer por via do nível de rendimento, quer das próprias condições de habitabilidade. De fato, a escassez de recursos obriga que as famílias pobres se concentrem em bairros de realojamento ou de habitação social, em casas velhas ou mesmo, nas situações mais extremas, em barracas (BASTOS *et al.*, 2008, p. 13).

E não menos importante, o último direito de provisão que é negado à infância pobre é o direito à educação. Crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil têm o direito à educação constantemente negado e/ou violado. O acesso à educação trata-se, por si só, “[...] de um fator determinante do bem-estar das crianças” (BASTOS *et al.*, 2008, p. 12)⁹⁹.

Inúmeros são os fatores que contribuem para essa situação. Segundo o Departamento de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2018, p. 1, tradução nossa), “[...] em 2016, 263 milhões de crianças, adolescentes e jovens estavam fora da escola, representando quase um quinto da população global dessa faixa etária”¹⁰⁰. Em termos gerais, esses dados revelam que uma em cada cinco crianças e adolescentes tem seu direito de acesso à educação negado. Além disso, as taxas mais altas de falta de acesso, evasão e retenção escolar “[...] tendem a estar entre os países mais pobres do mundo” (UNESCO, 2018, p. 10, tradução nossa¹⁰¹).

As relações de gênero, também, emergem na privação do acesso, permanência e êxito escolar da infância em situação de pobreza. O relatório observa que “[...] as meninas de todas as faixas etárias das escolas têm maior probabilidade de serem excluídas da educação do que os meninos” (UNESCO, 2018, p. 9, tradução

⁹⁹ Para Bastos *et al.* (2008, p. 12), a escolaridade é um fator determinantes, porque “[...] a escola preenche uma parcela significativa da vida e do dia a dia das crianças, quer pelas atividades desenvolvidas de *per se*, quer pelas representações sociais que lhe estão associadas”.

¹⁰⁰ Original: “In 2016, 263 million children, adolescents and youth were out of school, representing nearly one-fifth of the global population of this age group” (UNESCO, 2018, p. 1).

¹⁰¹ Original: “The countries with the highest out-of-school rates also tend to be among the poorest countries in the world” (UNESCO, 2018, p. 10).

nossa¹⁰²). Esse fato, também, aparece na fala da CA 1, que, ao descrever a sua percepção das condições das crianças e adolescentes, comenta:

Siento que hay mucho peligro, mucha violencia porque hace falta estudio, a las personas pobres [...] a veces tienen hijos y más hijos y más hijos y no tienen toda la economía para mándalos a estudiar y a veces eligen solo hombres porque piensan que son más listos [...] y, por lo tanto, las niñas no logran estudiar y pasan a dedicarse a la violencia, a robar, a matar, a secuestrar (CA 1, 15 años).

Infelizmente, como demonstrado pela fala da CA 1, nossas interlocutoras, também, fazem parte da estatística elaborada pela UNESCO (2018). Inúmeros são os motivos que confluem para que o acesso à educação seja negado a elas. No Quadro 6, foram sistematizados, a partir de suas falas, os motivos para o abandono escolar. Temos consciência de que esses motivos interseccionam, e que a privação dos outros direitos mencionados neste texto, também, estão no cerne dessa problemática.

Quadro 6 – Motivos do abandono escolar das meninas e adolescentes entrevistadas

MOTIVOS PARA O ABANDONO ESCOLAR
Problemas pessoais/familiares – Violência/maus-tratos, gravidez por consequência de abusos sofridos, mudança de região/morada/país, fuga de casa.
Não gostava de estudar e/ou da escola – Pouca motivação e apoio para os estudos, dificuldades de aprendizagens, escolas poucos inclusivas com a diversidade e a diferença, currículos e avaliações excludentes, falta de perspectiva de um futuro melhor, retenção escolar.
Não ter dinheiro – Longas distâncias percorridas para chegar à escola, falta de transporte escolar gratuito, ausência de recursos para compra de materiais e uniformes escolares.

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

Das 24 meninas e adolescentes entrevistadas, 16 afirmaram ter abandonado, em algum momento de sua trajetória educacional, a escola. Estar fora da escola, para essas meninas e adolescentes, significa, por diversas vezes, estar nas ruas comercializando produtos ou seus corpos para contribuírem com a renda familiar¹⁰³. Quando não estão nas ruas, é no âmbito doméstico que o trabalho se realiza (artesanato, limpeza e manutenção das moradias, cuidado de irmãos e irmãs mais novos etc.).

¹⁰² Original: “Girls of every school-age group are more likely to be excluded from education than boys” (UNESCO, 2018, p. 9).

¹⁰³ O *Atlas Nacional de la Situación de la Niñez y Adolescencia en Guatemala: Análisis de indicadores clave sobre la infancia* revela que, em 2018, 14,3% das crianças e adolescentes do país nem trabalhavam e nem estudavam, 6,2% apenas trabalhavam e 2,1% da infância guatemalteca trabalham e estudam (UNICEF, 2021).

Outra situação que a não garantia do acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade ocasiona é a impossibilidade de conhecer e reivindicar o acesso aos demais direitos. Não conhecendo seus direitos, a infância está à mercê de diversas investidas contra seus corpos e suas vidas. Essa situação se torna ainda mais delicada quando pensamos nas bases epistemológicas, androcêntricas, classicistas, eurocêntricas e racistas, que fundam a sociedade ocidental hodierna e que têm suas bases estruturadas em processos coloniais.

Nesse processo, as instituições educacionais não estão isentas de seu papel na reprodução de práticas de exclusão, invisibilização e, por fim, eliminação de crianças e adolescentes em situação de pobreza. Por diversas vezes, “[...] a escola reproduz a dinâmica de poder vivida entre os sujeitos na sociedade mais ampla, alguns estudos preocupam-se em mostrar que a escola também produz – e de certas formas muito particulares e específicas – tais desigualdades sociais” (LOURO, 2012, p. 230).

Relações de saber-poder, currículos incapazes de contemplar a diversidade e a diferença da sociedade, conhecimentos distantes da realidade dos(as) educandos(as) e demais problemáticas, que serão abordadas em outra parte deste trabalho, revelam que, por diversas vezes, os espaços educacionais não são lugares democráticos, de acolhimento, proteção e cultivo de práticas emancipatórias.

4.5.2 Direitos de proteção

Os direitos de proteção referem-se aos “[...] direitos da criança a ser protegida contra” (SOARES, 1997, p. 82) as violências físicas, psicológicas e simbólicas, contra toda e qualquer forma de exploração econômica (trabalho infantil), exploração sexual (venda, tráfico e abusos), proteção contra conflitos armados, tortura e acesso à justiça. Para isso, os Estados se comprometem a assegurar uma assistência jurídica de qualidade e um tratamento judicial, que valorize a dignidade pessoal e a reinserção social da criança e do adolescente (ONU, 1989).

Para a infância em situação de pobreza em foco, aqui cartografada, as violências físicas, psicológicas e simbólicas são partes estruturantes de seus cotidianos. Relatos acerca dos motivos que as levaram à institucionalização demonstram uma naturalização de práticas e comportamentos, que concebem a infância, em especial a de meninas, como propriedade plena dos adultos.

Falas como:

[...] me escapé de mi casa porque me maltrataron (CA 14).

[...] fue violada por mi tío. [...] e uno día que estava com dolor [...] fue a lo hospital, llegando al hospital me dijeron que estaba embarazada (CA 4).

[...] mi mamá es muy violenta y ya no queria vivir allí (CA 24).

revelam situações em que seus corpos, desejos, experiências, aspirações e demais aspectos que compõem o desenvolvimento humano são colonizados até seu limite (SEGATO, 2012), demonstrando que a “pobreza é mais do que privação, é um estado de constante carência e aguda miséria, cuja ignomínia em sua força desumanizadora” faz com que essa infância cotidianamente vivencie violências em suas vidas. Por isso, “a pobreza é abjeta, porque submete” meninas e adolescentes “ao império absoluto de seus corpos, isto é, ao império absoluto da necessidade” (ARENDDT, 1988, p. 48).

Para a infância aqui investigada, o direito à proteção é constantemente negado. Esse fato fica evidente nas entrevistas quando, questionadas acerca das violências que a infância enfrenta atualmente na Guatemala, as interlocutoras foram unânimes em denunciar a vulnerabilidade enfrentada por crianças e adolescentes, inclusas elas, no país. Respostas, como as das interlocutoras 1, 3, 7, 8, 17 e 20, ilustram esse contexto:

Mucho peligro, mucha violencia (CA 1).

Muchos niños que no tiene un hogar, que viven en las calles (CA 3).

Hay bastante maltrato, mucha violencia (CA 7).

Hay niños en las calles y consumen drogas y escapan de sus casas porque no quieren estar con sus papas a causa de la violencia que les dan (CA 8).

Hacen violencia a las niñas (CA 17).

Están mal porque están en riesgo (CA 20).

¿Qué tipo de riesgo? (entrevistador)

Uno va a hablar con su papá o su mamá y no le hacen caso, o se no, que son mentirosos y cuentan mentiras no creen [...] o violándonos, haciendo bullying, pegando en la escuela, violándonos y cuando no hay nada por nosotros que nos defienda (CA 20).

Os riscos ante as violências que subjagam a infância em situação de pobreza tornam-se uma medida de saúde pública quando evocamos situações de dependência química¹⁰⁴, gravidez na infância e adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e demais agravantes que a não proteção contra toda e qualquer violência causa na vida de crianças e adolescentes.

As condições sócio-históricas contribuem para que a infância guatemalteca tenha seus direitos de proteção não garantidos. A presença de *pandillas*, a corrupção, o aumento da extrema pobreza, a falta de meios para revertê-la e até a presença de um Estado regulador e criminalizador, de corpos não brancos e pobres, posicionam crianças e adolescentes da Guatemala (em níveis individuais, relacionais, comunitários e sociais) nesse cenário de violências estruturais e culturais enraizadas em seu país.

A garantia dos direitos e a proteção da infância requerem, enfim, a compreensão das complexidades dessas problemáticas existentes e dos riscos que elas provocam em seus cotidianos, em particular na vulnerabilidade experienciada pelas infâncias em situação de pobreza.

4.5.3 Direitos de participação

Um dos grandessíssimos marcos da CDC (ONU, 1989) é trazer para o debate, em nível de direito (das crianças e adolescentes) e dever (do Estado, família e sociedade), a participação de crianças e adolescentes na vida em sociedade. Como observamos na descrição das interlocutoras (meninas e adolescentes) entrevistadas na pesquisa empírica desta cartografia, historicamente, a infância foi silenciada e/ou não concebida como um estágio particular do desenvolvimento humano e, como tal,

¹⁰⁴ A atenção à infância em situação de dependência de substância químicas bem como uma educação social acerca da problemática, também, deve ser observada pelo poder público dos Estados signatários da CDC. O Art. 33 da Convenção orienta: “Os Estados Partes adotam todas as medidas adequadas, incluindo medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas para proteger as crianças contra o consumo ilícito de estupefacientes e de substâncias psicotrópicas, tais como definidos nas convenções internacionais aplicáveis, e para prevenir a utilização de crianças na produção e no tráfico ilícito de tais substâncias” (ONU, 1989).

detentora de “[...] intuições, opiniões, ideias e experiências que são unicamente próprias deles”. Exatamente por essa particularidade, “[...] tem muito a ensinar aos adultos sobre sua própria vida” (LANSDOWN, 2005, p. 11, tradução nossa)¹⁰⁵. Tal fato relegou à infância um *status* de passividade ante as decisões da sociedade, a qual tinha, e ainda tem, uma compreensão de incapacidade, e não autonomia dela.

Com a adoção da CDC (ONU, 1989), essa realidade vivenciada pela infância começa a ser modificada, principalmente com a inclusão da categoria de participação como direito indispensável para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes. Dessa forma, os direitos de participação integram os “[...] direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito” (SOARES, 1997, p. 82), o direito a ser ouvida e ter tempos de descanso e recreação “[...] próprios da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (ONU, 1989) da comunidade e da sociedade em geral.

A efetivação desses direitos ainda é um desafio, em especial nos países latino-americanos, os quais possuem fortes resquícios coloniais. Em sua implementação, o direito a participação deve considerar:

[...] primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efetivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação (TOMÁS, 2007, p. 48).

Em relação à integração e participação da criança e adolescentes na ocupação de espaços sociais, Bastos *et al.* (2008) recordam que as

[...] questões relativas à integração social assumem uma particular importância no âmbito da pobreza infantil. De fato, as crianças de meios mais desfavorecidos experimentam muitas vezes sentimentos de exclusão e discriminação que lhes dificultam encetar movimentos de ruptura com o ciclo de transmissão intergeracional da pobreza, no médio prazo, e comprometem a sua autoestima e o seu bem-estar, no curto prazo (BASTOS *et al.*, 2008, p. 30).

¹⁰⁵ Original: “Los niños pequeños tienen intuiciones, opiniones, ideas y experiencias que son únicamente propias de ellos. En efecto, tienen mucho que enseñar a los adultos sobre su propia vida” (LANSDOWN, 2005, p. 11).

Diante do exposto por Bastos *et al.* (2008), sabe-se, por exemplo, que a participação contribui, significativamente, para a integração e autoestima infantil de tal maneira que “[...] um número cada vez maior de dados revela que as crianças, quando recebem a oportunidade de participar, alcançam níveis mais elevados de competência, o que, por sua vez, aumenta a qualidade de sua participação”, possibilitando, assim, uma oportunidade, para a infância, de “[...] conhecer e compreender o mundo por meio de suas próprias atividades em comunicação com os demais” (LANSDOWN, 2005, p. 8, tradução nossa¹⁰⁶).

Além da formulação de uma própria visão de mundo, e não apenas uma reprodução engessada vinda dos adultos, a efetivação da participação nos cotidianos infantis possibilita uma melhora significativa nos âmbitos da proteção das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, sua menor vulnerabilidade. Isso porque “[...] as crianças convidadas frequentemente a manifestar seus pontos de vista são menos vulneráveis frente aos abusos e estão em melhores condições de contribuir em sua própria proteção” (LANSDOWN, 2005, p. 9, tradução nossa¹⁰⁷).

A participação não deve limitar-se apenas ao deixar falar, mas também ao saber ouvir. Quando, em nossas entrevistas, evocamos falas como: “[...] *tenemos derecho a ser escuchado*” (CA 24) e “[...] *si hablamos, dicen que somos mentirosos, o que nos estamos inventando cosas*” (CA 20), percebemos, por diversas vezes, o quanto o silenciamento da infância prejudica seu desenvolvimento enquanto indivíduos autônomos, conscientes e críticos; ou seja, prejudica suas existências enquanto infância.

Em relação aos relatos da CA 20 e da CA 24, Santos e Dell’Aglio (2010) recordam que o receio de não acreditarem e/ou desvalidarem suas falas é um obstáculo sempre presente em casos de violência sexual. Segundo as autoras,

¹⁰⁶ Original: “Un número cada vez mayor de datos revela que los niños, cuando se les brinda la oportunidad de participar, alcanzan niveles más elevados de competencia, lo que a su vez incrementa la calidad de su participación. En vez de seguir un desarrollo ordenado, en etapas previsibles, los niños llegan a conocer y comprender el mundo a través de sus propias actividades, en comunicación con los demás” (LANSDOWN, 2005, p. 8).

¹⁰⁷ Original: “Los niños invitados frecuentemente a manifestar sus puntos de vista son menos vulnerables frente a los abusos y están en mejores condiciones de contribuir a su propia protección” (LANSDOWN, 2005, p. 9).

[...] as crianças usam as reações dos adultos como um ponto de referência para o que podem ou não falar. O receio em contar as experiências de abuso pode estar associado ao medo da rejeição familiar, ao fato da família não acreditar em seu relato, ao medo de perder os pais ou ser expulso de casa, de ser o causador da discórdia familiar ou, ainda, à falta de informação ou consciência sobre o que é abuso sexual (Azevedo, 2001; Crisma, Bascelli, Paci, & Romito, 2004). Além disso, o pacto de silêncio entre abusador e vítima desqualifica as revelações, favorecendo a negação das evidências e sinais do abuso em nome da fidelidade e união familiar (Faleiros, 2003). Também, a ideia estereotipada de que o abuso ou a violência sexual é perpetrado por estranhos e que envolve violência física pode contribuir para que as vítimas não considerem suas experiências abusivas, evidenciando as concepções sociais acerca do abuso sexual infantil (Crisma et al., 2004) (SANTOS; DELL'AGLIO, 2010, p. 330).

Nesse ciclo de violências, que por meio do silenciamento é continuamente refuncionalizado, percebemos como o direito à participação é constantemente negado à infância. Esse fator se agrava em situações de abusos e suas não denúncias, violando, desse modo, o artigo 12º da CDC (ONU, 1989), que orienta que os Estados signatários “[...] devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela”, considerando sempre a “[...] idade e [a] maturidade da criança”. Tal orientação tem como propósito proporcionar às crianças e adolescentes

[...] a oportunidade de ser[em] ouvida[s] em todo processo judicial ou administrativo que afete a[s] mesma[s], quer diretamente, quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional (ONU, 1989).

Nesse sentido, um dos eixos de atuação da instituição investigada, via equipe multidisciplinar, é o acompanhamento e informe dos processos jurídicos legais das meninas e adolescentes institucionalizadas. Ao responder sobre quais atividades desenvolve na instituição, o(a) entrevistado(a) 7 mencionou que acompanhamento jurídico legal é uma das suas principais atividades. Segundo ele(a):

*Yo coordino el área legal, estoy encargada de coordinar el área de protección de que **las niñas van a la audiencia**, que ellas tengan derecho a la visita, somos un equipo de 4 personas, de informar al juzgado de cómo está la situación de las niñas aquí, los trabajos sociales y encontrar algún recurso, familias ampliadas para las niñas, **que se pueda garantizar su derecho a la información**, informándoles que pueden hacer, **incluso propiciar que ellas sean atoradas de sus procesos, porque también se tiene estigma de que se tiene mucho miedo de los jueces, y tratar de cambiar eso de que ellas puedan ir, pedir, empoderarse de ese derecho**. Y también otro tema es la zona penal, nos encargamos desde la investigación, ayudar al ministerio público, buscar informaciones en los juicios de niñez, de qué víctima fue, de qué delito, nos encargamos de ver lo que dijeron en el trabajo social, tenemos nuestras luchas de obtención de información y después de obtener informaciones vamos al ministerio público si hay necesidad de colocar denuncias, o se solicita que el juzgado de la niñez se asegure de que el ministerio coloque, y ayudamos al ministerio público en las investigaciones, vamos a los debates, representamos legalmente a las niñas en las audiencias. Otra de las cuestiones tratamos de velar todas las garantías mínimas para que no sean vulnerables dentro de las audiencias y que se garanticen los derechos a las niñas (EM 7, grifos nossos).*

Como se percebe na fala do membro da equipe multidisciplinar, o protagonismo das meninas e adolescentes é essencial, seja na constituição da autonomia, seja na construção de uma consciência dos seus direitos e deveres. Essas constituições são indispensáveis para seu pleno desenvolvimento, em especial das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e pobreza infantil.

Nesse aspecto, é inegável a contribuição da CDC (ONU, 1989) para que os sujeitos da infância, as crianças e adolescentes, fossem contemplados, também, como sujeitos de direito. Os pilares que fundamentam os direitos presentes na CDC (provisão, proteção e participação), apesar de estarem longe de sua efetivação nos cotidianos infanto-juvenis, nos alertam para pensarmos as especificidades que as crianças e adolescentes vivenciam em suas trajetórias e perspectivas de vida, especialmente, quando consideramos a pobreza infantil, a qual deve passar “[...] a situar-se no tempo, considerando a estrutura social e institucional vigente, não podendo ser traduzida apenas em função de um nível de rendimento disponível mais baixo” (TOWNSEND, 1993, p. 35), mas sim considerada de forma multidimensional, que, além dos aspectos econômicos, considere a privação dos demais direitos fundamentais para a garantia de um pleno e integral desenvolvimento.

Também, um olhar multidimensional da pobreza infantil deve levar em conta os demais traços identitários dessa infância, pois, como nossa pesquisa empírica demonstrou, meninas não brancas estão mais susceptíveis a estarem na pobreza e terem seus direitos negados. Assim, considerando gênero, sexualidade, etnia, religião, deficiências e demais características identitárias subjetivas, é possível criar

políticas públicas específicas e que se materializem nos cotidianos da infância, contemplando, de forma equitativa, cada criança e adolescente, e garantindo seus direitos de proteção, provisão e participação, visto que os processos coloniais promoveram, e continuamente promovem, um esvaziamento das subjetividades nos indivíduos colonizados.

4.6 VIOLÊNCIA E RACISMO SOBRE OS CORPOS NÃO BRANCOS: O COLONIZADO COMO NÃO SER

Nada mais consequente, entre nós, do que um humanismo racista, pois o europeu só pôde fazer-se homem fabricando escravos e monstros (SARTRE, 2005, p. 43).

A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado (FANON, 2008, p. 90).

A precarização de vidas, também, intersecciona os aspectos identitários de raça/etnia, nos quais os processos coloniais atuaram e, continuamente atuam, apagando, bestializando, feminizando e destituindo as identidades, os saberes e as histórias dos povos colonizados (QUIJANO, 2005).

Como sinalizamos no capítulo 3 deste trabalho, a invenção do conceito de raça foi muito cara ao colonialismo, porque permitiu organizar novas formas de relações sociais. Como essa nova organização social baseava-se na exploração, escravização, violências inimagináveis e uma série mais de atrocidades, a invenção da raça, ancorada pela cor da pele e por demais atributos fenótipos, permitiu justificar racionalmente tais empreendimentos realizados pelo homem/branco/europeu/cristão/patriarcal/colonial/moderno; ou seja,

[...] a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então, demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 118).

Essa organização não é apenas um resquício do período colonial. Ainda hoje, e como insistentemente apontamos nesta tese, corpos não brancos, não europeus e/ou norte-americanos, continuamente, vivenciam, em seus cotidianos, violências diretas ou indiretamente proporcionadas pelo fator cor de pele. Comentando acerca da relação entre Ocidente, colonialidade, patriarcado e racismo, Lorena Cabnal (2010, p. 20, tradução nossa), reflete:

[...] racismo na minha percepção como mulher indígena é como uma raiz, essa raiz é histórica e estrutural de origem patriarcal, que atacou com a penetração colonialista na vida dos povos originários de Abya Yala, e das mulheres em particular. Nasceu, engrossou e se alimentou na colônia, depois se fortaleceu na conformação da estrutura de países e repúblicas, onde criou e continua criando condições para que sua existência hegemônica continue a ser sustentadora da dominação e subjugação de povos, por meio de instituições e leis ocidentais masculinas¹⁰⁸.

Subempregos, menores salários, desemprego, moradias situadas em bairros periféricos, silencioso e socialmente aceito genocídio, objetificação sexual, ausência de assistência à saúde (médica, odontológica, nutricional, psicológica etc.), alarmante estatística de analfabetismo, evasão ou retenção escolar e uma série de outras

¹⁰⁸ Original: “El racismo desde mi percepción como mujer indígena, es como una raíz, esta raíz es histórica y estructural de origen patriarcal, que arremetió con la penetración colonialista en la vida de pueblos originarios de Abya Yala, y de las mujeres en particular. Ha nacido, se ha engrosado y se ha alimentado en la colonia, luego se ha ido fortaleciendo en la conformación de la estructura de países y repúblicas, donde ha creado y sigue creando condiciones para que su existencia hegemónica continúe siendo una sostenedora de dominación y subyugación de los pueblos, a través de instituciones y leyes occidentales masculinas” (CABNAL, 2010, p. 20).

violências, contemporaneamente, permeiam as vidas, identidades, corpos e projetos da população não branca da América Latina e em todo o mundo.

Essa “[...] máquina abstrata que opera sem ser vista”, e exatamente devido a essa invisibilidade torna-se “[...] extremamente perigosa” (VIESENTEINER, 2009 p. 288), porque é “[...] uma maquinaria produtiva de controle social e até mesmo instâncias psíquicas que configuram [a] forma de ser no mundo” (BRITO, 2017, p. 146), faz com que a necropolítica e a biopolítica operem de forma simultânea, legitimando, assim, essa forma de centralidade do poder/saber.

Esse efeito, produtor de modos de ser no mundo, e que “[...] se instaura transversalmente aos níveis maquínicos materiais, cognitivos, afetivos, sociais” (GUATTARI, 1992, p. 46), ficou evidente nas respostas das meninas e adolescentes acerca do pertencimento étnico, nas quais grande parte das autoidentificações étnicas foram correspondentes a “Ladino”.

Não há um consenso claro entre os antropólogos, linguistas e historiadores acerca da origem da autoidentificação ladina. Soto-Quirós (2006) possui um interessante estudo acerca dessa problemática. Todavia, parece-nos que tal expressão era utilizada para designar “[...] em épocas diferentes, mestiços, mulatos, zambos, mas também negros ou índios ‘europeizados’ e espanhóis pobres”¹⁰⁹ (BOLAÑOS-VARELA; GONZÁLEZ-GARCIA; PÉREZ-YGLESIAS, 1992, p. 31, tradução nossa). Ou seja, o “[...] conceito de ladino é negativo, pois se refere a todas as pessoas que, na sociedade colonial, não eram indígenas, nem espanholas, nem descendentes puros de espanhóis. Indica uma soma de pessoas sem especificar suas características”¹¹⁰ (MARTÍNEZ-PELAEZ, 1994, p. 271, tradução nossa); isto é, um esvaziamento identitário criado e contemporaneamente herdado da colonialidade.

Para os sujeitos entrevistados(as), a categoria parece representar um entendimento da miscigenação da população originária (maias-quichés, cachiqueles e tzutoiles) com os espanhóis colonizadores. González-Lopes (2019, p. 134, tradução nossa), em sua pesquisa sobre o racismo na Guatemala, esclarece que

¹⁰⁹ Original: “en momentos diferentes, los mestizos, los mulatos, los zambos, pero también los negros o indios ‘europeizados’ y los españoles pobres” (BOLAÑOS-VARELA; GONZÁLEZ-GARCIA; PÉREZ-YGLESIAS, 1992, p. 31).

¹¹⁰ Original: “El concepto de ladino es negativo, pues se refiere a todas las personas que en la sociedad colonial no eran indígenas, ni españolas o descendientes puros de españoles. Indica una suma de personas sin especificar sus características” (MARTÍNEZ-PELAEZ, 1994, p. 271).

[...] é pertinente notar que os termos ladino e mestiço são usados genericamente para se referir a qualquer identidade ‘não indígena’, embora, no processo de reconstrução histórica, o significado ladino esteja mais ligado a mecanismos de exclusão, marginalização e conotações pejorativas. No entanto, ela é amplamente utilizada para se referir ao mestiço.¹¹¹

É interessante que, se observarmos os dados censitários, 40% da população da Guatemala possuem etnia indígena¹¹² (ENCOVI, 2014). No entanto, identificações como sendo parte da população indígena aparecem pouquíssimas vezes nas respostas das meninas e adolescentes, dos familiares e/ou responsáveis e da equipe multidisciplinar, como podemos observar na Tabela 8.

Tabela 8 – Autoidentificação das CA acerca da identidade étnico-racial

Identificação	CA	M/R	EM
Ladina	16	10	18
Indígena/povos originais	4	1	4
Não Sabe	4	1	0
Espanhol	0	1	0
Total	24	13	22

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

Em relação ao idioma falado, além do espanhol, a Guatemala possui boa parte da população que fala os idiomas Garífuna, Xinca e 22 diferentes idiomas maias¹¹³ (ENCOVI, 2014). Porém, quando questionadas(os) se falavam algum idioma

¹¹¹ Original: “[...] es pertinente señalar que los términos ladino y mestizo se usan de manera genérica para referirse a cualquier identidad ‘no indígena’, aunque, en el proceso de reconstrucción histórica, la acepción ladino está más vinculada a mecanismos de exclusión, marginalización y connotaciones peyorativas. Sin embargo, ella es ampliamente usada para referirse a mestizo” (GONZALEZ-LOPES, 2019, p. 134).

¹¹² Destacamos que o Censo oficial é muito ambíguo, pois apenas situa os indivíduos no binarismo indígena/não indígena, ou seja, exclui uma gama de outras possibilidades de autoidentificações e cria uma falsa homogeneização étnico-cultural inexistente. Além disso, “Las cifras oficiales sobre la proporción de la población nacional indígena que se utilizan en la actualidad derivan del XI Censo Nacional de Población y VI de Habitación realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2002, que reporta un 41% de población indígena. Las estadísticas posteriores son resultado de proyecciones de crecimiento poblacional del propio INE y no modifican sustantivamente esta cifra. De esta cuenta, la Encuesta Nacional de Vida de 2006, 2011 y 2014 registran un 38,4%, 39,6% y 38,8% de población indígena a nivel nacional, respectivamente. Expertos nacionales tienden a afirmar que estas cifras oficiales están subestimadas debido a una o más de las siguientes razones: i) limitaciones metodológicas en el diseño o en la aplicación en campo; ii) vergüenza o temor por parte del entrevistado de definirse frente a un desconocido como ‘indígena’, dada la carga de desvalorización y riesgos que conlleva ‘ser indígena’, y iii) el desconocimiento por parte de los entrevistados de las categorías utilizadas para recoger la identificación o la autoidentificación étnica (PNUD, 2005)” (CEPAL, 2019, p. 14).

¹¹³ Segundo o Ministério da Saúde Pública e Assistência Social da Guatemala (MSPAS, 2016, p. 9), “El pueblo maya está compuesto por 22 comunidades lingüísticas: achi’, akateko, awakateko, ch’orti’, chuj, ixil, itza’, kaqchikel, k’iche’, mam, mopan, poqomam, poqomchi’, popti’, q’anjob’al, q’eqchi’, sakapulteko, sipakapense, tektiteko, tz’utujil y uspanteko; y los pueblos garífuna, xinca y ladino”.

originário, não houve respostas afirmativas. As autoidentificações e o desconhecimento de línguas originárias, que emergiram durante as entrevistas, parecem revelar a eficácia dos processos de homogeneização cultural e a rejeição explícita da identidade associada à herança histórica latino-americana e, em particular, a qualquer parentesco com a população indígena (QUIJANO, 2005).

Tal negação e fragmentação de uma identidade associada aos povos originais de Abya Yala indica o quanto “[...] temos nossa subjetividade produzida e compramos bem caras as codificações que nos vendem” (VIESENTEINER, 2009, p. 289). Tais codificações são fabricadas por aquilo que Deleuze e Guattari (1996) chamam de “máquina de rostidade”, que julga, determina e escolhe quais rostos/identidades são ou não adequados. É claro, para os filósofos, que a adequação identitária é aquela que corresponde ao “[...] homem branco, com suas grandes bochechas e o buraco negro dos olhos. O rosto é o Cristo. O rosto é o europeu típico” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 43); e continuam:

[...] se o rosto é o Cristo, quer dizer o Homem branco médio qualquer, as primeiras desvianças, **os primeiros desvios padrão são raciais**: o homem amarelo, o homem negro, homens de segunda ou terceira categoria. Eles também serão inscritos no muro, distribuídos pelo buraco. Devem ser cristianizados, isto é, rostificados [...]. **O racismo procede por determinação das variações de desvianças, em função do rosto Homem branco** que pretende integrar em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas os traços que não são conformes, ora para tolerá-los em determinado lugar e em determinadas condições, em certo gueto, ora para apagá-los no muro que jamais suporta a alteridade [...] **do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem** (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 45, grifos nossos).

Esses processos de rostificação apontados por Deleuze e Guattari (1996) operam não em exclusão propriamente dita, mas convertem-se em políticas de homogeneização étnico/racial, que, incessantemente, buscam alcançar um “padrão de normalidade” (SCOTT, 2005; WALSH, 2008, 2014) impossível aos sujeitos colonizados ascender. Ou seja, “[...] teria, finalmente, a missão de ‘civilizar’ os povos, branquear as peles e, portanto, evitar os conflitos raciais” (MONAGREDA, 2017, p. 375), visto que, se o homem branco/europeu precisa da existência do “outro” – para afirmar sua suposta supremacia e/ou para explorar e manter a roda do capital em funcionamento –, a máquina abstrata de rostificação/homogeneização/subjetivação “[...] necessita dessa produção social” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 50)

dicotômica e hierárquica de segmentarização e normatização da(o) outra(o), visto que “[...] o poder tem necessidade de produção” (BRITO, 2017, p. 149).

Os processos coloniais, nessa conjuntura, demonstram sua eficácia em engessar as posições identitárias dos sujeitos colonizados¹¹⁴, como bem demonstra a fala da CA 11, que, quando indagada acerca dos fatores de riscos para as violências sobre a infância e adolescência, prontamente, denunciou a influência dos marcadores identitários nas violências vivenciadas, como podemos observar na seguinte fala:

¿Cuáles son los factores de riesgo de violencia contra niños / niñas y adolescentes? (entrevistador)
Violaciones sexuales!
Esto para niños y niñas? (entrevistador)
Sí, pero es más común con las niñas. Abuso verbal, abuso físico. Muchas veces discriminación.
¿Por qué cree que tiene discriminación? (entrevistador)
En relación a los indígenas, las personas que usan trajes, las personas gordas y obesas (CA 11).

Para Segato (2012, p. 126), esse engessamento “[...] é também uma das características da racialização, instalada pelo processo colonial moderno, que impele os sujeitos para posições fixas dentro do cânone binário aqui constituído pelos termos branco – não branco”. Tal engessamento opera na contemporaneidade, no interior das instituições sociais (religiosas, educacionais, jurídicas/legais etc.), que se tornam máquinas “[...] de controle da vida que busca sempre a correção a consciência, a razão, a moral” (BRITO, 2017, p. 150), estas, também, invenções coloniais modernas.

Tais fatores nos levam a afirmar que a exclusão social é étnico-racial. Ou seja, é um projeto, que se iniciou no modelo colonial e se alastra contemporaneamente no empobrecimento, encarceramento, não representatividade político-cultural e sistemática negação de direitos humanos a milhões de indivíduos, que não possuem características hegemônicas (brancos, europeus e norte-americanos) de quem está no centro das relações de poder na sociedade. Nesse contexto, as infâncias e

¹¹⁴ Nessa cartografia da geografia colonial, os homens e meninos não são inerentes a esses processos colonizadores estruturados pelo racismo, ao contrário essas estruturas cisheteropatriarcal “[...] submete[m] os homens não brancos ao estresse e à emasculação” (SEGATO, 2012, p. 110). Na busca por afirmar sua masculinidade, que externamente é constantemente desafiada, homens jovens se envolvem em inúmeras situações de risco/violência e “[...] morrem em um número chocante” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 200). Nesse movimento de adesão de padrões de rebeldia, violência e transgressão, vivenciam trajetórias escolares tumultuadas, com altas taxas de evasão e repetência escolar, como inúmeras pesquisas sociodemográficas vêm demonstrando (CARVALHO, 2004; BAHLS; INGBERMANN, 2005).

adolescências não brancas são as que mais perecem ante as violências, a exclusão social e a pobreza, e estão mais propícias a serem cooptadas ao mercado de trabalho infantil, à exploração sexual, ao abandono escolar, à invisibilidade das políticas públicas destinadas às crianças e adolescentes e a uma infinidade de outras questões que afetam suas narrativas, subjetividades e pleno desenvolvimento.

Os dados empíricos das entrevistas realizadas indicam que a negação a qualquer relacionalidade com os povos originais faz parte da própria construção da identidade social dessa infância. Essa identidade vai muito além das características fenóticas típicas. O que mais pesa nessa construção são as relações de esvaziamento, exploração, discriminação, exclusão social, subalternização e demais conflitos intergrupais. Dessa maneira, essa identidade construída (autoembranquecida, autoeuropeizada) reitera a constatação de uma colonialidade persistente, que engendra uma identidade social muito mais no aspecto histórico-cultural que “biológico”.

Tal persistência produz uma “[...] dominação absoluta, alienação ao nascer e morte social (expulsão da humanidade de modo geral)” (MBEMBE, 2018, p. 131). Produção essa que, se iniciada nas invasões europeias, agora é exercida pelo Estado, que “[...] continua a praticar o racismo e a discriminação e, com isso, mantendo e aprofundando as desigualdades entre indígenas e mestiços/ladinos”¹¹⁵ (ROMERO; ORANTES, 2018, p. 15, tradução nossa). Casaús-Arzú (2009) observa que tal operação do Estado é exercida “[...] a partir de uma lógica histórico-estrutural que atinge todas as instituições públicas e da sociedade civil, portanto podemos falar de racismo institucional”; ou seja, segundo a autora, “[...] o Estado racista permite de forma consciente e favorece a criação de desigualdades e exclusões no acesso aos serviços públicos e na participação política e cultural de seus cidadãos”¹¹⁶ (CASAÚS-ARZÚ, 2009, p. 611-612, tradução nossa).

Essa “permissão”, que é estatal e que permeia todo o tecido social, posiciona e mantém corpos não brancos, infantis, pobres e femininos em uma eterna

¹¹⁵ Original: “[...] continúa practicando el racismo y la discriminación y con ello, manteniendo y profundizando las desigualdades entre indígenas y mestizos/ladinos” (ROMERO; ORANTES, 2018, p. 15).

¹¹⁶ Original: “[...] opera desde una lógica histórico- estructural que afecta a todas las instituciones públicas y de la sociedad civil por lo que puede hablarse de un racismo institucional. [...] el Estado racista permite, consiente y favorece la creación de desigualdades y exclusiones en el acceso a los servicios públicos y en la participación política y cultural de sus ciudadanos” (CASAÚS-ARZÚ, 2009, p. 611-612).

desvantagem, isto é, aptos à exploração, ao abuso (físico, sexual, psicológico, existencial), à institucionalização/encarceramento e a uma série mais de violências, que, constantemente, alimentam o “monstro de três cabeças”.

Tal rede de desigualdades, tecida nas periferias do capitalismo contemporâneo, ou seja, nas “ex-colônias”, também é impulsionada pelo mito da democracia étnico-racial, que objetiva, sobretudo, mascarar o racismo presente nessas sociedades, revelando-se “[...] como uma estratégia primordial para a formação das identidades nacionais dos países latino-americanos, conformando relações sociais hierarquizadas e secundarizando a percepção da desigualdade racial como fonte de permanentes conflitos e tensões” (BAGGIO; RESADORI; GONÇALVES, 2019, p. 1836-1837).

De fato, o marcador identitário étnico-racial encarcera a infância em um limbo identitário, porque não permite que elas se identifiquem nem como o colonizador (branco/europeu), nem com o colonizado (povos originais e/ou negras/os). Tal afirmação nos recorda a crítica de Angela Harris (1990) à análise feminista, que, por vezes, ignora o marcador identitário raça/etnia. Segundo Harris (1990, p. 599, tradução nossa), ocultar a raça/etnia das análises, além de limitá-las, concebe a violência sexual, isto é, o estupro como “[...] algo que acontecia apenas com mulheres brancas” e, se acontecesse com mulheres não brancas, é “[...] simplesmente [a] vida”¹¹⁷.

A denúncia feita por Harris (1990) exprime o quanto a colonialidade nega a determinados corpos, os não brancos, o componente gênero, tornando-os

[...] apenas corpos, dotados não de gênero, desejo e sexualidade, mas de sexo, instinto, impulso. Hipersexualizados, esses homens e mulheres são alvo de representações racistas que usam de representações de sexo/gênero ao mesmo tempo, criando novas e outras hierarquizações que não se resumem apenas àquela de masculino/feminino e que transformam pessoas negras (e assim também pessoas indígenas) em uma espécie de padrão de negatividade (Souza, 1983) (GOMES, 2018, p. 75).

O que de fato ocorre é a destituição de uma humanidade dos indivíduos racializados, visto que a modernidade se utiliza da raça e do gênero como linguagem que dá significado à dicotomia humano/não humano (LUGONES, 2019). A restituição da humanidade aos corpos não brancos/europeus/masculinos/cisgêneros/cristãos (e

¹¹⁷ Original: “‘Rape’, in this sense, was something that only happened to white women; what happened to black women was simply life” (HARRIS, 1990, p. 599).

poderíamos continuar nomeando uma infinidade de outridades), ou seja, o fazer o sujeito, sujeito, novamente, parece-nos uma tarefa difícil, contínua e que, necessariamente, perpassa pelos processos educativos, pois é, afinal, a educação uma tarefateencialmente humanizadora.

Essa destituição humanitária, que perpassa o marcador gênero e étnico-racial, pode ser analisada por meio do conceito de controle da imagem, elaborado por Patricia Hill Collins (2000). Segundo Collins (2000), tais imagens são representações que fazem parte das relações de poder e afetam a forma pela qual a sociedade trata as mulheres negras – e aqui, em nosso recorte, transportaremos esta análise para as infâncias e adolescências não brancas – e como estas recebem, interiorizam, reagem e resistem a essas imagens. Como essas imagens, quando se referem a corpos não brancos, são uniformemente negativas, as infâncias, aqui, tendem a interiorizar tais imagens e, como resistência, negar sua identidade étnica, mas, ao mesmo tempo, são impedidas de associarem sua imagem ao estereótipo dominante, ou seja, à branquitude.

Essas imagens, criadas pelos processos coloniais, contemporaneamente reforçadas e sistematicamente atualizadas pelos aparatos modernos (mídias, instituições, discursos, geopolíticas do conhecimento etc.), tendem a manter na subalternidade os indivíduos historicamente colonialmente excluídos; isto é, os corpos não brancos e não europeus/norte-americanos. A infância e a adolescência, como situadas nesse cenário, que constantemente bombardeia seus cotidianos, veem-se em uma situação em que “[...] construir uma identidade [...] positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos” não brancos, “[...] desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado” (GOMES, 2005, p. 43) pela infância aqui investigada. Ainda mais quando sabemos que é “[...] próprio dos

dominantes estarem em condições de fazer reconhecer a sua maneira de ser particular como universal” (BOURDIEU, 1998, p. 89)¹¹⁸.

4.7 VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: A RAPINAGEM SOBRE CORPOS E SUBJETIVIDADES FEMININAS

A violência de gênero, outra faceta do colonialismo muito bem aproveitada pelo capitalismo¹¹⁹, expropria e nega o projeto de vida da infância aqui investigada, sendo um problema mundial, que “[...] manifesta-se em todas as sociedades falocêntricas. Como todas o são, em maior ou menor medida, verifica-se a onipresença desse

¹¹⁸ Sobre a questão da universalidade da ótica do dominante, Robin DiAngelo (2018, p. 44), em *White Fragility* (fragilidade branca), nos recorda que: “Os brancos invocam esses discursos aparentemente contraditórios – somos tão únicos quanto somos todos iguais – de forma intercambiável. Ambos os discursos trabalham para negar o privilégio branco e o significado da raça. Além disso, no nível cultural, ser um indivíduo ou ser humano fora de um grupo racial é um privilégio concedido apenas às pessoas brancas. Em outras palavras, pessoas não brancas são quase sempre vistas como ‘tendo uma raça’ e descritas em termos raciais (‘o homem negro’), mas brancos raramente são (‘o homem’), permitindo que os brancos se vejam como objetivos e não racializados. Por sua vez, ser visto (e nos ver) como indivíduos fora da raça liberta os brancos do peso psíquico da raça numa sociedade totalmente racializada. Raça e racismo se tornam problemas deles, não nossos. Desafiar essas estruturas torna-se uma espécie de choque indesejado para o sistema”.

¹¹⁹ Devemos levar em consideração que: “Na sociedade capitalista, porém, nem toda violência de gênero assume essa forma aparentemente ‘privada’, ‘irracional’. Outros tipos são muito ‘racional’, testemunhando a instrumentalização da agressão de gênero como técnica de controle. Exemplos abarcam o estupro de mulheres escravizadas e colonizadas como arma para aterrorizar comunidades de minorias étnicas e forçar sua subjugação; o estupro recorrente de mulheres por proxenetas e traficantes para ‘domá-las’; e o estupro coordenado e em massa de mulheres do lado ‘inimigo’ como arma de guerra. Muitas vezes também são instrumentais a agressão e o assédio sexuais nos ambientes de trabalho, escolas ou clínicas. Nesses casos, os perpetradores são chefes e supervisores, professores e orientadores, policiais e agentes policiais, médicos e psiquiatras, locatários e oficiais do Exército – todos com poder institucional sobre aquelas que acabam como suas presas. Eles podem requisitar serviços sexuais, então alguns deles fazem isso. Aqui, a raiz é a vulnerabilidade econômica, profissional, política e racial das mulheres: nossa dependência do contracheque, da referência, da disposição do empregador ou do supervisor em não fazer perguntas sobre nossa situação migratória. O que permite essa violência é um sistema hierárquico de poder que funde gênero, raça e classe. O que resulta disso é o reforço e a normatização desse sistema. Afinal de contas, essas duas formas de violência de gênero – uma privada, outra pública – não estão tão separadas. Existem casos híbridos, como as subculturas de adolescentes, fraternidades e atléticas, nas quais homens jovens, dando vazão à misoginia institucionalizada, rivalizam uns com os outros por prestígio e se vangloriam de abusar de mulheres. Além disso, algumas formas de violência de gênero pública e privada formam um círculo vicioso em que se reforçam mutuamente. Como o capitalismo atribui o trabalho reprodutivo sobretudo às mulheres, ele restringe nossa capacidade de participar de forma plena, como iguais, no mundo do ‘trabalho produtivo’, com o resultado de que a maioria de nós acaba em empregos sem futuro que não pagam o suficiente para sustentar uma família. Isso repercute na vida ‘privada’, nos colocando em situação desvantajosa, já que nossa menor capacidade de sair de relacionamentos nos tira o poder nesse âmbito. O primeiro beneficiário de todo esse arranjo é, sem dúvida, o capital. No entanto, seu impacto é nos tornar duplamente sujeitas à violação – primeiro, nas mãos de parentes próximos e nas relações pessoais; segundo, nas mãos de agentes e promotores do capital” (ARRUZZA *et al.*, 2019, p. 39).

fenômeno” (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995, p. 4), que, historicamente, afeta a narrativa de milhões de corpos femininos e/ou feminizados.

Também, envolve, para Strey e Werba (2012, p. 74), “[...] ações ou circunstâncias que submetem unidirecionalmente, física e/ou emocionalmente, visível e/ou invisivelmente as pessoas em função de seu sexo”. Para a antropóloga Sanday (1997, p. 61), “[...] nas sociedades onde a violência interpessoal é um modo de vida, a violência, com regularidade, alcança uma expressão sexual”. Sanday (1997), todavia, reitera que não existe uma predisposição natural do ser humano, em especial do indivíduo masculino, para a violação. Entretanto, a autora constata que, nas

[...] sociedades onde os homens são ensinados a ser dominadores e as relações interpessoais são marcadas por episódios de violência, pode prever-se que as mulheres possam tornar-se vítimas na encenação da ideologia masculina de poder e de controle (SANDAY, 1997, p. 62).

Tais exposições podem ser observadas empiricamente nos números oficiais apresentados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), os quais indicam que “[...] 30% das mulheres que tiveram um parceiro (cerca de uma em cada três) já sofreram violência física e/ou sexual em algum momento da vida” (OMS, 2014) e “[...] na América Latina, a violência doméstica incide entre 25% e 50% das mulheres” (NARVAZ; KOLLER, 2006b, p. 8). Diante desse cenário exposto pela OMS (2014), alguns aspectos são necessários serem situados: 1) o “[...] abuso sexual na infância indica diferenças mais acentuadas por gênero – 18% para meninas e 7,6% para meninos; 2) A “[...] violência contra mulheres e crianças contribui de forma desproporcional para prejuízos à saúde” durante toda a vida, além de ser um “[...] importante fator de risco” para a transmissão de infecções “[...] sexualmente transmissíveis, gestações indesejadas [...] problemas de saúde reprodutiva” e

[...] outras condições adversas de saúde, que afetam o cérebro e o sistema nervoso, os sistemas gastrointestinal e geniturinário, assim como as funções imunológicas e endócrinas – (glândulas endócrinas secretam hormônios que controlam e coordenam atividades em todo o corpo).

Tais aspectos, apesar de impactantes, não refletem toda a realidade das violências que meninas, adolescentes e mulheres enfrentam cotidianamente. Sabe-se, por exemplo, que as violências nem sempre são relatadas e/ou chegam aos

serviços de atendimento médico e/ou social. Pesquisas sobre violências com base populacional indicam que a

[...] violência praticada por parceiro íntimo contra a mulher mostra que de 20% a 60% das mulheres não contaram a ninguém sobre a violência sofrida, e poucas procuraram ajuda institucional, inclusive serviços de atendimento de saúde. Das mulheres feridas devido à violência, 48% relataram ter precisado de cuidados para seus ferimentos, mas apenas 36% realmente procuraram essa ajuda (OMS, 2014).

Essas alarmantes estatísticas já vêm sendo denunciadas há um longo tempo pelos estudos feministas, que se preocupam em evidenciar como o fator gênero – potencializado por outros aspectos identitários – é predominante nos casos de violências sobre as mulheres. Os estudos acerca das violências que atravessam o aspecto do gênero emergiram nos estudos acadêmicos, como categoria de análise, a partir da década de 1980 (SCOTT, 1995; STOLCKE, 2000). O advento do termo “[...] parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas” anglófonas/estadunidenses, “[...] que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” e assinalar uma explícita rejeição a “[...] um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 72). Guacira Lopes Louro (2012, p. 25-26), pesquisadora pioneira e referência no Brasil sobre as problemáticas de gênero, sexualidade e sua interação social e educacional, comenta que é

[...] através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*. [...]. O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política. Ao dirigir o foco para o caráter ‘fundamentalmente social’, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Como diz [...] Connell (1995, p. 189), ‘no gênero, a prática social se dirige aos corpos’. O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são ‘trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico’. Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.

De fato, a exposição de Louro (2012) nos permite aferir que o conceito de gênero postulado pelos estudos feministas tira a discussão das violências sobre os corpos femininos e/ou feminizados do âmbito privado, onde ele, continuamente, é relegado, e traz a discussão para o campo político. Afinal, o “privado/pessoal é

político” ou, como nos sugere McClintock (2010, p. 61), que, em uma análise sobre a “domesticidade e racismo da mercadoria”, recorda que o “[...] fetiche da mercadoria, como forma central do iluminismo industrial, revela o que o liberalismo gostaria de esquecer: o doméstico é político, [e] o político tem gênero”.

Não irei me estender nos aspectos do advento do conceito do termo gênero, nem irei situar as ondas/vagas dos estudos feministas e toda a sua enorme contribuição para a análise da sociedade e das relações sociais, visto que há uma extensa bibliografia que trata dessa temática. O que de fato é importante compreendermos é que a marcação identitária de gênero é uma das principais causas das violências¹²⁰ vivenciadas pela infância aqui investigada.

Para entendermos como o aspecto gênero atua nas configurações de violências que os indivíduos (e aqui afirmamos que o aspecto gênero promove violências físicas, simbólicas, psicológicas etc. em todos os homens e em todas as mulheres; mesmo que um ou outro esteja em posição de privilégio quanto ao gênero, corresponder a esse estereótipo também é um movimento violento), em especial as infâncias aqui investigadas vivenciam em seus cotidianos, é crucial entendermos o conceito de patriarcado.

O patriarcado¹²¹ deve ser entendido como um termo antropológico, que é utilizado para definir o eixo estruturante das relações sociais, em geral, e de gênero, em particular. Historicamente, o patriarcado se modifica e se articula às relações de poder e, por isso, de desigualdades, em que o indivíduo masculino é o grande detentor de privilégios sociais. Comentando acerca dessa problemática, Aronovich (2019), no prefácio da obra *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*, de Gerda Lerner, não recorda que o

¹²⁰ Além disso, importa destacarmos que, como já temos delineado no percurso deste trabalho, o gênero assim como os marcadores da classe social e da raça/etnia condicionam “a percepção do mundo circundante e o pensamento. Funciona, assim, como um crivo através do qual o mundo é apreendido pelo sujeito. Logo, a atuação deste sujeito sobre o mundo deriva de sua maneira específica de compreendê-lo. A postura aqui esposada não consiste em reduzir tudo a gênero, mas em afirmar que ele como também a raça/etnia e classe social são fundantes das relações sociais, pois regulam as relações homem-mulher, as relações homem-homem e as relações mulher-mulher” (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995, p. 9).

¹²¹ Para Cabnal (2010, p. 15), “el patriarcado es el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, como un sistema históricamente construido sobre el cuerpo sexuado de las mujeres”.

[...] patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores. Foi, por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer damos conta (ARONOVICH, 2019, p. 3).

Quando falamos em patriarcado, alguns aspectos devem ser levados em consideração: 1) que “[...] embora o patriarcado diga respeito, em termos específicos, à ordem de gênero, expande-se por todo o corpo social” (SAFFIOTI, 2011, p. 122); 2) “[...] o poder natural dos homens como indivíduos (sobre as mulheres) abarca todos os aspectos da vida civil. A sociedade civil como um todo é patriarcal. As mulheres estão submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na pública” (PATEMAN, 1993, p. 167); 3) também, é uma das faces ocultas da colonialidade/modernidade e como ela articula-se e refuncionaliza-se com os marcadores étnicos/raciais e de classe, ou seja, em uma sociedade: “[...] dentre o mais de um bilhão de pessoas da população mundial que se encontra em extrema condição de pobreza, 70% são mulheres” (PRÁ, 2001, p. 177), informação que atesta “[...] o triunfo do capitalismo, imperial, neoliberal, militarista e depredador [...] das formas mais elaboradas do patriarcado, que têm mostrado, nos diversos atentados terroristas, nas últimas guerras e na crescente ‘feminização’ da pobreza, sua pior face” (NARVAZ; KOLLER, 2006a, p. 51); e 4) a colonização como acontecimento histórico-cultural e estrutural não inaugurou, por si só, o patriarcado.

Elementos de análises teóricas permitem-nos identificar que sistemas patriarcais originários de saber/poder (CABNAL, 2010), também, se faziam presentes nas sociedades originárias, como bem pontuamos no capítulo 2. Todavia, ao entrar em contato com os elementos do patriarcado ocidental, o patriarcado originário se refuncionalizou com características do racismo, da classe e da expropriação cultural, fatores que contribuíram para a subjugação dos corpos não brancos, femininos e/ou feminizados em seus cotidianos.

A construção¹²² e manutenção do patriarcado somente é possível quando este se “[...] assenta numa visão alienada das mulheres, as quais são sempre olhadas como ‘o outro’. A socialização para a masculinidade e construção do homem ocidental passa por perceber as mulheres como objetos de prazer” (VENTURA, 2018, p. 45). Litewka (1997) corrobora essa questão quando afirma que a construção de uma masculinidade heterossexual é elaborada a partir da tríade: a objetivação de corpos femininos e/ou feminizados em oposição a corpos masculinos e/ou masculinizados, a fixação em certas partes desses corpos (seios, nádegas, vagina) e, por fim, a conquista desses corpos. Para Litewka (1997, p. 24), “[...] em termos sexuais, o homem conquista quando consegue reduzir a mulher (de ser um/a humano/a) a algo com a qual consegue atingir um certo nível de gratificação sexual”, é dizer que, “[...] os homens aprendem a relacionar-se com as mulheres enquanto objetos de fixação e conquista, em vez de seres humanos iguais”. Como já vimos em diversas partes deste trabalho, o mesmo ocorre com as questões étnico-raciais; com a classe, é necessário desumanizar para explorar, violar e apropriar-se.

Em nossa pesquisa, o patriarcado assume seu ápice na violência de gênero, ou seja, nas violações sexuais, físicas, emocionais e psicológicas, que acometem as meninas e adolescentes institucionalizadas¹²³, como podemos observar nas inúmeras expressões utilizadas para se referir as violências sofridas (Tabela 9).

¹²² Além disso, percebe-se que o avanço de grupos conservadores nos espaços públicos e político, revelam quão frágil é a conquista de direitos de equidade de gênero. Para Almeida (2014, p. 330), “[...] apesar de avanços na seara dos direitos, da disseminação de programas que protegem esses direitos, da mudança de mentalidades e do reconhecimento jurídico nacional e internacional da cidadania das mulheres e demais grupos feminizados em igualdade à dos homens, a realidade evidencia uma expressiva quantidade de casos de violência, que têm se apresentado cada vez mais truculentos e cruéis. Afinal, resistências conservadoras se revelam em centenas de espaços sociais e sob formas variadas contra a efetivação de novas relações entre homens e mulheres. Novamente, confirma-se que a violência de gênero constitui-se em um fenômeno social persistente, multiforme e articulado por facetas psicológica, moral, física e econômica, tanto em nível micro como macrosociológico”.

¹²³ Para Vicente de Paula Faleiros e Eva Teresinha Silveira Faleiros (2006, p. 25), a perpetuação dessa cultura de violência sobre corpos infantis, femininos e/ou feminizados, encontra seu suporte em “[...] valores do machismo, do patriarcalismo e de inferioridade de gênero e da submissão das crianças aos adultos fazem parte da estrutura de uma sociedade, na qual se inscreve a trajetória das notificações de abuso sexual. [...] Autoritarismo, machismo, preconceitos, conflitos se articulam com as condições de vida das famílias, e as questões de poder se manifestam nas relações afetivas e na sexualidade. É nesse contexto de poder que deve ser analisada e compreendida a violência sexual de adultos contra crianças”.

Tabela 9 – Expressões sobre violações presentes nas falas das(os) interlocutoras(es)

Interlocutor(a)	Expressões – radical Viol	Frequência
CA	Violada, me violar, violenta, violado, violo, violaciones sexuales, violência sexual, violan los derecho de los niños.	120
M/R	Violación, violada, violan, violencia, violências, violación.	40
EM	Violados, violación, violando, violar, violada, derecho violado, violadas, violador, violaciones, violencias sexuales.	194

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

Quando evocamos as diversas e inúmeras expressões que sinalizam a violência de gênero vivenciada pelas meninas e adolescentes entrevistadas, constatamos que tais atos estão internalizados e, por vezes, naturalizados no cerne da cultura. Sobre essa cultura de violência de gênero, que culmina em diversas violações, Ventura (2018, p. 53) afirma que tal cultura “[...] caracteriza-se pela aceitação da violência sexual como a norma e pela sua promoção para que a mesma permaneça imutável”. Essa banalidade e aceitação da violência ocorrem, porque ela torna-se parte de seus cotidianos e vivencia-se com tal frequência, que sua presença já não causa mais o espanto e a denúncia. Tal constatação fica evidente no questionamento acerca dos fatores de risco para crianças e adolescentes, na percepção da equipe multidisciplinar atuante na instituição investigada, como podemos observar nas suas respostas:

*Mucha exclusión social, las pocas oportunidades de desarrollo de potenciales de los niños, niñas y adolescentes, tanto en su entorno familiar como en su vida comunitaria, **creo que hay una tolerancia a la violencia** (que, digamos, la violencia que generan a los familiares, en particular a los padres sobre los niños, como que es muy tolerable en el sentido que en el proceso disciplinario los padres pueden hacer todo tipo de violencias) (EM 9, grifo nosso).*

*Yo creo que la primera sería el machismo, la otra **es la cultura que es parte de él y creemos que todo es normal, ya lo mira como normal**. Hay muchas personas menores de edad que trabajan en un tortillero, todos como seres humanos pasamos y por qué no se pone una denuncia? yo soy lo que manda en el caso del hombre y la mujer no, la cultura es normal, vemos a los niños que están en los semáforos pidiendo dinero y todo es normal. no hacemos nada, las autoridades no hacen nada, eso no interesa a las autoridades, nos preocupamos por otras cosas (EM 11, grifo nosso).*

*La falta de educación, la pobreza, y **el sistema patriarcal** que tenemos en Guatemala, creo que eso es el detonante más fuerte (EM 15, grifo nosso).*

*[...] la clase política, pero en general la sociedad no ha entendido que la niñez tiene que ser el centro de las agendas, entonces eso para mí es uno de los obstáculos más grandes y uno de los mayores promotores de violencia. Luego tenemos una cultura que normaliza la violencia contra la niñez [...]. **Hay una normalización de la violencia contra la niñez y la adolescência [...].** No tenemos un sistema nacional de protección de niñez y adolescencia que funcione, hay descoordinación, si repiten las funciones de las instituciones, y no hay una respuesta ni del estado ni de la sociedad la urgencia que hay de la violencia contra a la niñez. Yo concibo las violencias muchas, hasta la violencia física, violencias emocionales, violencia simbólica que es fortísima en los niños y niñas viene asaltos, manguere, violencia todo el tiempo y los discursos que hay digamos cómo, que funciona para hombres y mujeres los anuncios, la publicidad es muy fuerte. Entonces yo diría que todo está dado también, tenemos una debilidad que no podemos responder, digamos que eso sea los factores de riesgo son **una cultura también machista**, un imaginario machista, patrimonialista, muy patriarcal, hay papales que nos han respondido en los juicios: porque la violó ? y nos dice que eres mía, entonces esa visión patrimonial, sin embargo, el derecho romano está en las mentes, entonces todo eso junto es un factor de riesgo enorme, no hay oportunidad, hay un imaginario y una cultura muy conservadora, y no hay un Estado que le respondió la situación de urgencia que hoy tenemos en la situación de la niñez (EM 18, grifo nosso).*

*En principio eres la cultura, **el factor cultural, la creencia que los niños son de nuestra propiedad y ese es un factor de riesgo pesadísimo**, porque es en esa perspectiva que las familias hay estado autorizadas para violentar a los niños, los métodos de creación han sido muy violentos [...]. Y efectivamente la convivencia con contextos altamente violentos producen una mayor violencia, creo que exista un sistema también, y eso es otro elemento, sumamente machista en la concepción de las mujeres como objetos de uso, como propiedad que afecta las relaciones con las niñas, desde muy pequeñas son vistas como objeto sexual [...]. Entonces para mí es de fondo ese desconocimiento y ese i-reconocimiento de los niños como sujetos de derecho (EM 18, grifo nosso).*

A violência naturalizada via cultura, incidente em diferentes falas da equipe multidisciplinar atuante na instituição, expõe traços da colonialidade em uma concepção de uma sociedade fundada pelo patriarcado, misoginia, racismo e adultocentrismo. Percebe-se, diante das falas da equipe multidisciplinar, que há uma tolerância social à violência sobre crianças e adolescentes, ainda mais quando os marcadores identitários são predominantes nos casos violentos. Isso ocorre porque os modelos de relações sociais, ainda, reproduzem um sistema de hierarquização, exclusão e, principalmente, de controle sobre corpos femininos, não brancos e pobres.

Tais expressões, que esvaziam as subjetividades, se referem a um aspecto muito importante que há uma violência direcionada ao corpo¹²⁴.

O corpo deve ser entendido em uma perspectiva foucaultiana enquanto manifestação e materialidade do existir, ser e sentir em um passado, presente e futuro. Ou seja, uma violência sobre tal manifestação afeta, diretamente, o projeto de vida e existência de crianças e adolescentes. Afinal de contas, somos nossos corpos e o nosso corpo é a materialização da construção do nosso “eu existencial”, “[...] sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.” (GOELLNER, 2018, p. 30). Isto é, “[...] a própria imagem que o corpo tem de si mesmo não é imediata, antes resulta de um processo de construção na e pela inter-relação corporalizada no mundo das coisas” (JANA, 1995, p. 53). Dessa maneira, se o corpo é uma construção e ao mesmo tempo é a manifestação do “eu-indivíduo”, o corpo violentado é a construção de uma subjetividade/identidade violada. Todavia, reforçamos a concepção de que agência e resistência operam simultaneamente; ou seja, o corpo/identidade/subjetividade violado(a) é o corpo/identidade/subjetividade que resiste!

¹²⁴ Julieta Paredes (2017, p. 7), indígena aymara e feminista comunitária, nos recorda que: “La penetración colonial, nos plantea la penetración como la acción de introducir un elemento en otro y lo colonial, como la invasión y posterior dominación de un territorio ajeno empezando por el territorio del cuerpo. Cómo las palabras y los discursos son formas auditivas que toman posición ante las hegemonías dis- cursivas del poder. Podemos decir que la penetración colonial nos puede evocar la penetración coital, como la imagen de violencia sexual, de la invasión colonial. No decimos con esto que toda penetración coital o penetración sexual en general, sea necesariamente violenta, no lo es cuando se la desea, pero la violación de nuestros cuerpos, ninguna mujer la deseamos y la invasión colonial ningún pueblo la quiere”. Foucault (2014), em *Vigiar e Punir*, também já constatava, em suas reflexões, as particularidades de subjetivação dos indivíduos pelo e no corpo. Para o filósofo francês, “Os historiadores vêm abordando a história do corpo há muito tempo. Estudaram-no no campo de uma demografia ou de uma patologia histórica; encararam-no como sede de necessidades e de apetites, como lugar de processos fisiológicos e de metabolismos, como alvos de ataques microbianos ou de vírus; mostraram até que ponto os processos históricos estavam implicados no que se poderia considerar a base puramente biológica da existência; e que lugar se deveria conceder na história das sociedades a ‘acontecimentos’ biológicos como a circulação dos bacilos, ou o prolongamento da duração da vida. Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais. Esse investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas, em compensação, sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 2014, p. 29).

Além disso, trazer a problemática para o âmbito corpóreo é, também, recuperar o princípio território-corpo dos povos originais de Abya Yala¹²⁵ e analisá-los em uma perspectiva rizomática deleuze-guattariana: “[...] é no encontro, nesse meio de proliferação, que os corpos expressam sua potência de afetar e de ser afetado” (NEVES, 2009, p. 197).

Comentando acerca da materialização das violências no corpo, Rita Laura Segato (2014, p. 342, tradução nossa), em seu texto intitulado *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*, explica que se, no passado, “[...] o corpo das mulheres, enquanto território, acompanhava o destino das conquistas e anexações das regiões inimigas, inseminadas pela violação dos exércitos de ocupação. Hoje, esse destino há sofrido mutações”¹²⁶, que posicionam os corpos de meninas, adolescentes e mulheres em situações de

¹²⁵ Para Lorena Cabnal (2010, p. 22), mais do que colocar o corpo em debate, devemos assumir o corpo/corporalidade “[...] individual como territorio propio e irrepertible, permite ir fortaleciendo el sentido de afirmación de su existencia de ser y estar en el mundo. Por lo tanto emerge la autoconciencia, que va dando cuenta de cómo ha vivido este cuerpo en su historia personal, particular y temporal, las diferentes manifestaciones y expresiones de los patriarcados y todas las opresiones derivadas de ellos. Recuperar el cuerpo para defender-lo del embate histórico estructural que atenta contra él, se vuelve una lucha cotidiana e indispensable, porque el territorio cuerpo, ha sido milenariamente un territorio en disputa por los patriarcados, para asegurar su sostenibilidad desde y sobre el cuerpo de las mujeres. Recuperar y defender el cuerpo, también implica de manera consciente provocar el desmontaje de los pactos masculinos con los que convivimos, implica cuestionar y provocar el desmontaje de nuestros cuerpos femeninos para su libertad. Es un planteamiento que nos invita a recuperar el cuerpo para promover la vida en dignidad desde un lugar en concreto, a reconocer su resistencia histórica y su dimensionalidad de potencia transgresora, transformadora, y creadora. Parte de la recuperación de la memoria cósmica corporal de las ancestras, para ir tejiendo su propia historia desde su memoria corporal particular, y como decide relacionarse con las otras y otros”. Dessa maneira, falar do corpo e de suas subordinações impostas é promover uma consciência de “recuperación y defensa histórica de mi territorio cuerpo tierra, asumo la recuperación de mi cuerpo expropiado, para generarle vida, alegría vitalidad, placeres y construcción de saberes liberadores para la toma de decisiones y esta potencia la junto con la defensa de mi territorio tierra, porque no concibo este cuerpo de mujer, sin un espacio en la tierra que dignifique mi existencia, y promueva mi vida en plenitud. Las violencias históricas y opresivas existen tanto para mi primer territorio cuerpo, como también para mi territorio histórico, la tierra. En ese sentido todas las formas de violencia contra las mujeres, atentan contra esa existencia que debería ser plena” (CABNAL, 2010, p. 23).

¹²⁶ Original: “[...] el cuerpo de las mujeres, qua territorio, acompañó el destino de las conquistas y anexiones de las comarcas enemigas, inseminados por la violación de los ejércitos de ocupación. Hoy, ese destino ha sufrido una mutación [...]” (SEGATO, 2014, p. 342).

[...] destruição com excesso de crueldade, sua pilhagem até o último vestígio de vida, sua tortura até a morte. O saque que se desencadeia sobre o feminino se manifesta tanto em formas inéditas de destruição corporal quanto nas formas de tráfico e comercialização do que esses corpos podem oferecer até o último limite. Apesar de todas as vitórias no campo do Estado e da multiplicação de legislações e políticas públicas de proteção à mulher, sua vulnerabilidade à violência tem aumentado, principalmente a ocupação predatória de corpos femininos ou feminilizados neste contexto das novas guerras¹²⁷ (SEGATO, 2014, p. 342, tradução nossa).

A interessante reflexão de Segato (2014) quer evidenciar os aspectos mais ocultos da colonialidade do ser engendrados pelo eixo modernidade/colonialidade e absorvidos pelas novas configurações capitalistas imperiais. Tal reconfiguração da concepção do papel do corpo feminino na sociedade funde os aspectos da necropolítica, biopolítica e capitalismo gore, que, juntos, mergulham e subalternizam corpos femininos, pobres e não brancos nos pântanos da exclusão e violação. Ou seja, o argumento principal de Segato (2014, p. 342, tradução nossa) é que “[...] o papel e a função atribuídos ao corpo feminino ou feminizado [...] revelam uma rotação ou mudança no próprio modelo de [se fazer] guerra”¹²⁸, onde “[...] a agressão sexual passa a ocupar uma posição central como arma de guerra que produz crueldade e letalidade, dentro de uma forma de dano letal que é simultaneamente material e moral”¹²⁹ (SEGATO, 2014, p. 342-343, tradução nossa).

Nessa nova configuração, os grupos bélicos passam a ser as “[...] facções, bandos, maras, patotas, gangues, grupos tribais, máfias, mercenários corporativos” e pandillas, além das já atuantes forças “[...] paraestatais e estatais – incluindo aqui os agentes da chamada ‘segurança pública’ no exercício de seu arbítrio em Estados cuja crescente ‘duplicidade’ não mais é dissimulada”¹³⁰ (SEGATO, 2014, p. 343, tradução nossa).

¹²⁷ Original: “[...] destrucción con exceso de crueldad, su expoliación hasta el último vestigio de vida, su tortura hasta la muerte. La rapiña que se desata sobre lo femenino se manifiesta tanto en formas de destrucción corporal sin precedentes como en las formas de trata y comercialización de lo que estos cuerpos puedan ofrecer, hasta el último límite. A pesar de todas las victorias en el campo del Estado y de la multiplicación de leyes y políticas públicas de protección para las mujeres, su vulnerabilidad frente a la violencia ha aumentado, especialmente la ocupación depredadora de los cuerpos femeninos o feminizados en el contexto de las nuevas guerras” (SEGATO, 2014, p. 342).

¹²⁸ Original: “Sostengo que en el papel y función asignado al cuerpo femenino o feminizado en las guerras de hoy se delata una rotación o viraje del propio modelo bélico” (SEGATO, 2014, p. 342).

¹²⁹ Original: “[...] en el que la agresión sexual pasa a ocupar una posición central como arma de guerra productora de crueldad y letalidad, dentro de una forma de daño letal que es simultáneamente material y moral” (SEGATO, 2014, p. 342-343).

¹³⁰ Original: “[...] para-estatales y estatales de varios tipos –incluyendo aquí los agentes de la así llamada ‘seguridad pública’ en el ejercicio de su discrecionalidad en Estados cuya ‘duplicidad’ creciente ya no se disimula” (SEGATO, 2014, p. 343).

Em uma análise dos dados empíricos da pesquisa, percebemos que, nos cotidianos das meninas e adolescentes entrevistadas, isso se materializa em falas que denunciam a cooptação das meninas e adolescentes, como recursos humanos, para integrarem esses novos grupos. Tais falas podem ser observadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Representações nas falas das(os) entrevistadas(os) da cooptação dos corpos femininos

Contexto da ocorrência	Representação nas falas das(os) entrevistadas(os)
Motivos da institucionalização:	<i>“Me pegaran porque yo me fue de mi casa e me metí con las drogas y pandilla e me gustaba” (CA 2)</i>
Fatores de risco para crianças e adolescentes:	<i>“Las drogas, lo primero seria las drogas, alcohol, también pode ser las pandillas”.</i> <i>“Usted pode me explicar ese tema de las pandillas?” (Entrevistador).</i> <i>“Bueno, las pandillas, son como [...] muy graves en la sociedad, por qué asaltan, puede matar ... son grupos de joven, pude haber adultos ahí, que roban, matan” (CA 3);</i> <i>“Muy violenta, que pase es que hay muchos jóvenes, niños, señoritas en las pandillas” (MR 9);</i> <i>“[...] en la sociedad hay mucha Mara, mucha pandilla, muy delincuencia” (EM 20).</i> <i>“En Guatemala como está? es difícil, mucha violencia, mucha delincuencia, la mayoría de los niños son captados por, maras, o pandillas, falta de acceso a un montón de derechos [...]” (EM 15).</i>
Fatores de proteção ante as violências sobre a infância:	<i>“Mantenido presos los hombres que son violadores e asesinos. También que se quiten las pandillas” (CA 4);</i> <i>“[...] en la verdad, hay bastante maltrato, muchos pandilleros, marearos, mucha violencia” (CA 7).</i>
Dificuldades superadas na institucionalização:	<i>“[...] cambiado, porque era muy agresiva, cambié mi vocabulario, porque estaba con las pandillas, me propuse un plan de vida, de seguí estudiando e cambiar mi vida” (CA 2);</i> <i>“[...] sí, las dificultades podrían ser: la variedad de perfiles que se están aceptando, los perfiles de las chicas, por diversas circunstancias ya no sólo aceptan chicas violadas, en sus derechos, o sea, víctimas de violencias, víctimas de trata, están aceptando otros tipos de chicas que traen un perfil diferente y eso dificulta un poco, tanto la relación entre las adolescentes como con el personal, porque algunas chicas, tenemos algunas que hay perteneciente a pandillas entonces traen otro comportamiento tanto para el personal y para sus compañeras” (EM 13).</i>

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

A(s) fala(s) das(os) entrevistadas(os) expostas do Quadro 7 expõem essa crescente agregação dos corpos femininos, infantis, pobres e não brancos nos “[...] novos conflitos informais”, que, interligados, “[...] [à]s guerras não convencionais configuram um cenário que se expande no mundo com muitas faces, principalmente,

na América Latina”¹³¹ (SEGATO, 2014, p. 343, tradução nossa). Essa violência é, para Segato (2014), ao mesmo tempo “corporativa e anômica”. Isso porque

[...] se expressa de forma privilegiada no corpo das mulheres, e essa expressividade denota justamente *esprit-de-corps* de quem a perpetrou, está ‘escrita’ no corpo das mulheres vitimadas pelo conflito informal ao fazer de seus corpos a estrutura em que a estrutura de guerra se manifesta¹³² (SEGATO, 2014, p. 344, tradução nossa).

As observações realizadas por Segato (2014) expõem a contemporaneização do uso dos corpos femininos. Historicamente, como já sinalizamos, era utilizado para a manutenção da raça e da classe social, no caso das mulheres brancas, e para as violações nos casos de guerras, e potencializado na escravização de corpos não brancos. Na contemporaneidade, o feminino é posicionado em uma situação de “[...] vulnerabilidade e a potencialidade de se perceber a violência extrema e predatória dos corpos como ferramenta da economia mundial, principalmente diante das organizações criminais” (OLIVEIRA JUNIOR, 2019, p. 250), onde “[...] a truculência é a única garantia de controle sobre territórios e corpos, e dos corpos como territórios, e, por outro lado, a pedagogia da crueldade é a estratégia de reprodução do sistema”¹³³ (SEGATO, 2014, p. 345, tradução nossa). De fato, o que ocorre é

¹³¹ Original: “La nueva conflictividad informal y las guerras no-convencionales configuran una escena que se expande en el mundo y, en especial, en América Latina, con muchas faces” (SEGATO, 2014, p. 343).

¹³² Original: “Esta violencia corporativa y anômica se expresa de forma privilegiada en el cuerpo de las mujeres, y esta expresividad denota precisamente el *esprit-de-corps* de quienes la perpetran, se ‘escribe’ en el cuerpo de las mujeres victimizadas por la conflictividad informal al hacer de sus cuerpos el bastidor en el que la estructura de la guerra se manifiesta” (SEGATO, 2014, p. 344).

¹³³ Original: “[...] la truculencia es la única garantía del control sobre territorios y cuerpos, y de cuerpos como territorios, y, por el otro, la pedagogía de la crueldad es la estrategia de reproducción del sistema” (SEGATO, 2014, p. 345).

[...] uma nova forma de guerra. A violação e a tortura sexual de mulheres e, em alguns casos, de crianças e jovens, são crimes de guerra no contexto das novas formas de conflito típicas de um continente em expansão de paraestatal, visto que são formas da violência inerente e indissociável da dimensão repressiva do Estado contra os dissidentes e contra os pobres excluídos e não brancos; de paraestatismo próprio das ações bélicas de corporações militares privadas; e a ação dos assassinos contratados – formados por gangues e maras – que atuam nos bairros periféricos de grandes cidades latino-americanas – e, possivelmente, no contexto *underground* de interconexão entre todos eles. Aí a finalidade é diferente, diferente da dos crimes comuns de gênero ou dos crimes de privacidade, embora os elementos centrais à configuração da estrutura patriarcal permaneçam e sejam determinantes, como, por exemplo, o que descrevi como mandato de estupro emanado da irmandade masculina no horizonte mental do estuprador comum (Segato, 2003), que acaba sendo análogo ao mandato da gangue ou corporação armada que ordena a redução, subordinação e massacre moral pela violação sexual da mulher associada à facção antagonista ou à criança que não se deixa ser recrutada ou que desobedece (SEGATO, 2014, p. 345, tradução nossa¹³⁴).

É necessário recordarmos que a cooptação de meninas e adolescentes para a exploração sexual é fato recorrente na América-Latina. Não poucas vezes, deparamo-nos com notícias jornalísticas, que expõem a utilização de menores, em grande escala, para o turismo sexual. Em relação a essa problemática, um estudo intitulado *Turismo sexual infanto-juvenil em xeque no contexto da copa do mundo de 2014* (CASTILHO *et al.*, 2018, p. 7) concluiu que “[...] o comportamento sexual dos turistas, nesses destinos que são considerados, por eles mesmos, como lugares liminares, é marcado por uma sensação de soberania, liberdade e hedonismo frente aos nativos”, situação essa que “[...] remete ao [...] passado colonial, ou seja, uma forma de desenvolvimento turístico que não é fundamental no respeito para com a população”. Ou seja, “[...] é uma forma de desenvolvimento no qual os interesses, as aspirações e a dignidade das pessoas locais, especialmente os pobres, foram subordinados

¹³⁴ Original: “[...] una nueva forma de la guerra. La violación y la tortura sexual de mujeres y, en algunos casos, de niños y jóvenes, son crímenes de guerra en el contexto de las nuevas formas de la conflictividad propios de un continente de para-estatalidad en expansión, ya que son formas de violencia inherente e indisoluble de la dimensión represiva del Estado contra los disidentes y contra los excluidos pobres y no-blancos; de la para-estatalidad propia del accionar bélico de las corporaciones militares privadas; y de la acción de los sicariatos – constituidos por pandillas y maras – que actúan en las barriadas periféricas de las grandes ciudades latinoamericanas – y, posiblemente, en el contexto subterráneo de la interconexión entre todos ellos. Allí, la finalidad es otra, diferente a la de los crímenes ordinarios de género o crímenes de la intimidad, aunque los elementos centrales a la configuración de la estructura patriarcal permanecen y son determinantes como, por ejemplo, lo que he descripto como el mandato de violación emanado de la cofradía masculina en el horizonte mental del violador común (Segato, 2003), que acaba siendo análogo al mandato de la pandilla o corporación armada que ordena reducir, subordinar, masacrar moralmente mediante la violación sexual de la mujer asociada a la facción antagonista o al niño que no se deja reclutar o que desobedece” (SEGATO, 2014, p. 345).

inteiramente aos interesses da indústria do turismo” (DAVIDSON; TAYLOR, 2007, p.134).

Os estudos realizados por Castilho *et al.* (2018) e Davidson e Taylor (2007) revelam a continuidade do colonialismo presente nas violências de gênero, que subordinam a vida da infância em situação de pobreza. Nesse sentido, concordamos com Maldonado-Torres (2007, p. 139, tradução nossa) quando o autor visualiza as invasões das Américas “[...] como uma extensão do estupro e exploração de mulheres em tempos de guerra”; e ao olharmos para esse evento histórico dessa maneira, é necessário levar em consideração “1) a sexualidade masculina como causa de agressão; 2) a feminização dos inimigos como dominação simbólica; e 3) dependência da exploração do trabalho feminino”¹³⁵. Para o intelectual,

[...] esses três elementos são poderosamente combinados e naturalizados em relação à ideia de inferioridade intrínseca dos sujeitos de cor, na ideia de raça que começa a surgir e se espalhar globalmente a partir da conquista e colonização das Américas. O ceticismo misantrópico define seus objetos como entidades sexuais racializadas. Uma vez derrotados na guerra, eles são vistos como servos perpétuos ou escravos, e seus corpos se tornam parte de uma economia de abuso sexual, exploração e controle¹³⁶ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 139, tradução nossa).

Esses elementos expostos por Maldonado-Torres (2007), novamente, demonstram a necessidade de olharmos, também, para os processos de colonialidade quando discutimos sobre as violências de gênero, que marcam os corpos femininos como corpos e identidades portadoras

¹³⁵ Original: “como una extensión de la violación y explotación de las mujeres en tiempos de guerra”. “1) la sexualidad masculina como causa de la agresión; 2) la feminización de enemigos como dominación simbólica; y 3) la dependencia en la explotación del trabajo de la mujer” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 139)

¹³⁶ Original: “estos tres elementos se combinan poderosamente, y se naturalizan en relación con la idea de la inferioridad intrínseca de sujetos de color, en la idea de raza que comienza a emerger y a propagarse de forma global a partir de la conquista y colonización de las Américas. El escepticismo misantrópico define a sus objetos como entes sexuales racializados. Una vez que los tales son vencidos en la guerra, se les ve como perpetuos sirvientes o esclavos, y sus cuerpos vienen a formar parte de una economía de abuso sexual, explotación y control” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 139).

[...] de uma disposição naturalmente intensa para fazer sexo e uma propensão à prostituição, combinadas com noções ambíguas sobre seus estilos de feminilidade, tidos como submissos, com uma alegre disposição para a domesticidade e a maternidade [...]. Essas conceitualizações variam [...] de acordo com a classe social e, em certos casos, a cor das mulheres (quando fenotipicamente não são percebidas como mestiças/mulatas, mas como negras). No entanto, nos fluxos para países ricos da América do Norte e Europa, a tradução cultural da posição subalterna ocupada [pela América Latina] nas relações transnacionais é um dos aspectos principais que afetam as experiências dessas mulheres (PISCITELLI, 2008, p. 269).

Essas narrativas situam e mantêm grande parte das mulheres, meninas e adolescentes na América Latina, e nos demais países colonizados, em uma posição de animalidade. Ou seja, engessa o feminino no âmbito da lascividade, impulsionalidade e não controle sobre seus corpos, desejos e vontades.

4.7.1 Gênero, colonialismo e racismo: cabeças do mesmo monstro

O tensionamento de gênero, outro efeito dos processos de colonização¹³⁷, manifesta-se, sobretudo, nas violências sexuais. É exatamente por isso que “[...] as questões de gênero são, desse modo, inseparáveis do projeto da crítica pós-colonial”, uma vez que “[...] a teoria feminista e a teoria pós-colonial se ocupam de temas semelhantes de representação, voz [e] marginalidade” (BAHRI, 2013, p. 661-662).

Anne McClintock (2010, p. 43), em *Couro imperial – Raça, gênero e sexualidade no embate colonial*, enfatiza a antiga tradição “[...] de viagens masculinas

¹³⁷ Consideramos o gênero enquanto sistema hierárquico de subordinação também com (1997, p. 30) o efeito da colonialidade do poder. Tal afirmação pode ser embasada da autora Oyéronké Oyewùmi, que, em sua obra *La Invención de las Mujeres*, afirma que “[...] el género no era un principio organizador en la sociedad Yoruba antes de la colonización Occidental”, e que postular o contrário só expõe a “[...] dominación Occidental sobre la documentación e interpretación del mundo; una dominación que es facilitada por el dominio material que Occidente ejerce sobre el globo” (OYEWÙMI, 1997 p. 32). Ou seja, afirmar uma divisão sexual baseada em princípios binários do gênero é negar a “[...] imposición del sistema de estado Europeo, con su concomitante maquinaria burocrática y legal, es el legado más duradero de la dominación colonial Europea en África. La exclusión de las mujeres de la recientemente creada esfera pública colonial es una tradición que fue exportada al África durante este periodo... El mismo proceso que las categorizó y redujo de hembras a «mujeres» las descalificó para roles de liderazgo... La emergencia de la mujer como una categoría reconocible, definida anatómicamente y subordinada al hombre en todo tipo de situación, resultó, en parte, de la imposición de un Estado colonial patriarcal. Para las mujeres, la colonización fue un proceso dual de inferiorización racial y subordinación de género. Uno de los primeros logros del Estado colonial fue la creación de «mujeres» como categoría. Por lo tanto no es sorprendente que para el gobierno colonial haya resultado inimaginable el reconocer a hembras como líderes entre las gentes que colonizaron, incluyendo los Yoruba... A un nivel, la transformación del poder del Estado en poder masculino se logró excluyendo a las mujeres de las estructuras estatales. Esto se mantuvo en un profundo contraste con la organización del Estado Yoruba, en la cual el poder no estaba determinado por el género” (OYEWÙMI, 1997, p. 123-125).

como uma erótica do alumbramento” rumo a uma violação sem fim. Para a autora, por muito tempo,

[...] os continentes incertos – África, Ásia, as Américas – foram concebidos pelo saber europeu como libidinosamente eróticos. As estórias dos viajantes estavam eivadas de visões da monstruosa sexualidade de terras distantes, onde, segundo a lenda, os homens exibiam pênis gigantescos e as mulheres copulavam com macacos; dos seios dos homens tornados femininos fluía o leite, e as mulheres militarizadas cortavam os seus. Viajantes da Renascença encontravam uma audiência voraz e lasciva para suas estórias picantes, de tal forma que, muito antes da era do alto imperialismo vitoriano, a África e as Américas já se tinham tornado o que pode ser chamado de pornotrópicos para a imaginação europeia – uma fantástica lanterna mágica da mente na qual a Europa projetava seus temores e desejos sexuais proibidos (McCLINTOCK, 2010, p. 43-44).

Esse imaginário europeu acerca dos povos nativos americanos foi extensamente reproduzido, inclusive nas artes. “Vespúcio descobre a América”, do século XVI, de Jan Van der Straet, expõe bem essa visão europeia acerca dos nativos americanos. Tal gravura

[...] retrata o ‘descobrimento’ da América como um encontro erótico entre um homem e uma mulher. Um Vespúcio em armadura completa está ereto e senhorial diante de uma mulher nua e eroticamente convidativa, que se inclina para ele de uma rede. À primeira vista, as lições imperiais do desenho parecem claras. Despertada de sua languidez sensual pelo épico recém-chegado, a indígena estende uma mão convidativa, que insinua sexo e submissão. Sua nudez e seu gesto sugerem um eco visual da Criação, de Michelangelo. Vespúcio, o recém-chegado semelhante a Deus, está destinado a inseminá-la com as sementes masculinas da civilização a frutificar a selva e a subjugar as cenas revoltantes do canibalismo vistas ao fundo. Como diz Peter Hulme num belo ensaio: ‘A terra é nomeada como fêmea, contraparte passiva do ímpeto maciço da tecnologia masculina’. A América representa alegoricamente o convite da natureza à conquista, enquanto Vespúcio, envergando os instrumentos de fetiche do senhorio imperial – astrolábio, bandeira e espada –, confronta a terra virgem com o patrimônio do domínio científico e do poder imperial. Investido da prerrogativa masculina de nomear, Vespúcio torna a identidade americana uma extensão dependente da sua e atribui direitos territoriais masculinos e europeus a toda ela e, por extensão, a seus frutos (McCLINTOCK, 2010, p. 49-50).

Essa propaganda, que, gradativamente, tornou-se assimilada pelos colonizadores e pelos colonizados, reafirma que raça e gênero são mitos criados e continuamente reforçados pela colonialidade. Isto é,

[...] as representações de gênero e sexualidade estão muito presentes na enunciação do racismo [...]. Essas normas de gênero produzidas desde o eurocentrismo formam um pano de fundo de expectativas para homens e mulheres de cor na América do Norte – expectativas que o racismo não permite cumprir. Em geral, os homens de cor não são vistos como protetores, mas como valentões – uma ameaça para as mulheres brancas. E as mulheres negras são vistas como hipersexuais e, portanto, pessoas que não merecem a proteção sexual e social oferecida às mulheres brancas de classe média. No caso de mulheres e homens asiático-americanos, eles também foram excluídos das noções culturais de masculinidade e feminilidade – que se baseiam e se aplicam apenas a brancos –, mas essa exclusão aparentemente assume uma forma diferente: os homens asiáticos são representados, por um lado, como hipermasculinos (o Perigo Amarelo) e, por outro, como efeminados (a ‘minoría modelo’); enquanto as mulheres asiáticas foram transformadas em hiperfemininas (a ‘Boneca Chinesa’) e castradoras (o ‘Dragão’) (ESPÍRITU, 1997, p. 135, tradução nossa)¹³⁸.

Na contemporaneidade, essas imagens e representações, ainda, são fortemente presentes nos cotidianos das meninas, adolescentes e mulheres não brancas. Tal indício, da forte atuação dessa visão colonial, se materializa, principalmente, nos altos índices de violências sexuais vivenciadas pelos corpos femininos e/ou feminizados, incluso os aqui investigados.

Em um interessante estudo denominado *Medusa no palácio da justiça ou uma história da violação sexual*, Isabel Ventura (2018), através do discurso legal, traça um panorama da evolução da concepção da violência sexual e de suas dimensões. Em sua obra, Ventura (2018) aborda a etiologia da violação, isto é, a evolução legislativa dos crimes sexuais e as representações dos(as) magistrados(as) acerca do fenômeno. Todavia, apesar de apresentar um trabalho brilhante, a autora ressalta que o fenômeno da

¹³⁸ Original: “[...] las representaciones de género y sexualidad están muy presentes en la enunciación del racismo [...]. Estas normas de género producidas desde el eurocentrismo forman un telón de expectativas para los hombres y las mujeres de color en Norteamérica – expectativas que el racismo no permite cumplir. En general, los hombres de color no son vistos como protectores sino como agresores - una amenaza para las mujeres blancas. Y las mujeres de color son vistas como hipersexuadas y, por lo tanto, como gente que no se merece la protección sexual y social otorgada a las mujeres blancas de clase media. En el caso de mujeres y hombres asiáticos-americanos, también han resultado excluidos de las nociones culturales de lo masculino y lo femenino – que se basan, y aplican, sólo a la gente blanca – pero esta exclusión toma, aparentemente, una forma distinta: Los hombres Asiáticos son representados, por un lado, como hipermasculinos (el Peligro Amarillo) y, por otro, como afeminados (la «minoría modelo»); mientras que las mujeres Asiáticas han sido convertidas tanto en hiperfememinas (la «Muñequita China») como en castradoras (la «Dragona»)” (ESPÍRITU, 1997, p. 135).

[...] agressão sexual e, em particular, a violação constituem uma das muitas dimensões da violência contra as mulheres e têm sido alvo do interesse de diversas disciplinas. São vastos os campos do saber que, nas últimas décadas, se têm ocupado do tema: biogenética, criminologia, cinematografia, direito, feminismo, filosofia, história, literatura, psicanálise, psicologia, sociologia ou vitimologia. Com tanto conhecimento, seria de esperar que houvesse consensos acerca deste ato (ou desta ação), mas isso só acontece em relação aos qualificativos que exprimem repulsa (hediondo, horrível, terrífico e aparentados). A historiadora Joanna Bourke afirma que os esforços das ciências e de ativistas para compreender a violência sexual «foram cruciais para o processo não só da construção do ofensor sexual, mas da própria sexualidade». A definição (em que consiste a violação? Que atos contempla?) tem sido alterada ao longo dos séculos e surge como uma construção social – mais ou menos – permeável à intervenção de grupos sociais, políticos e académicos. É o caso das feministas de segunda vaga, que popularizaram o termo *date or acquaintance rape*, chamando a atenção para um problema até então desprezado. Depois das alterações sociais até à sua incorporação na lei podem passar muitos anos. As explicações para as causas da violação – em particular a perpetrada por um ou mais homens sobre uma ou mais mulheres – estiveram, ao longo da História, mais ou menos ligadas às teorias criminológicas, com enfoque na frenologia e nos estudos eugênicos europeus, que rapidamente extravasaram para outras partes do mundo (VENTURA, 2018, p. 25).

No decorrer da obra de Ventura (2018), as questões da classe e da raça também emergem no cenário estudado. Para a autora, historicamente o crime sexual foi atribuído a “certos indivíduos” que possuíam “[...] uma tendência natural para o crime e que a mesma provinha” de elementos biológicos; ou seja,

[...] predominavam as teorias dos corpos doentes e alienados, plenos de enfermidades morais provocadas pela deficiente qualidade biológica e higiénica. As etnias – na altura ainda designadas «raças» – consideradas inferiores eram acusadas de não conseguir controlar os seus ímpetos carnis e a sua agressividade. Ser imigrante ou nativo (índios) era também um sinal preditivo de enfermidade moral. Em suma, pela voz da criminologia e dos higienistas quem violava era homem, pobre e, muito provavelmente, de uma minoria étnica (VENTURA, 2018, p. 26).

Essa acusação, que atravessava a raça/etnia e a classe social, também era [e] dirigida às mulheres vítimas tanto no sentido de “incentivarem” a agressão como pelo fato de que “não os souberam educar”, os violadores, “[...] deixando-os sem rumo e que, pela ausência, ou falta de competência maternal e educacional, contribuíram para a sua tendência nefasta” (VENTURA, 2018, p. 26).

Na atualidade, a OMS (2018, p. 147), em um estudo sobre a violência contra a mulher, define que a violência sexual é todo e qualquer

[...] ato sexual e/ou a tentativa de consumir um ato sexual, comentários indesejados ou insinuações sexuais, ou ações para comercializar ou usar a sexualidade de outra pessoa através da coerção por outra pessoa, independentemente da relação da pessoa com a vítima, em qualquer campo, incluindo a casa e o local de trabalho.

Na Guatemala, um dos países da América Latina com maior incidência de violências sexuais, o Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social do país, constatou que foram notificados 6.161 casos de violência sexual somente em 2015, sendo que 95%, ou seja, 5.837, pertenciam ao sexo feminino (SIGSA, 2015).

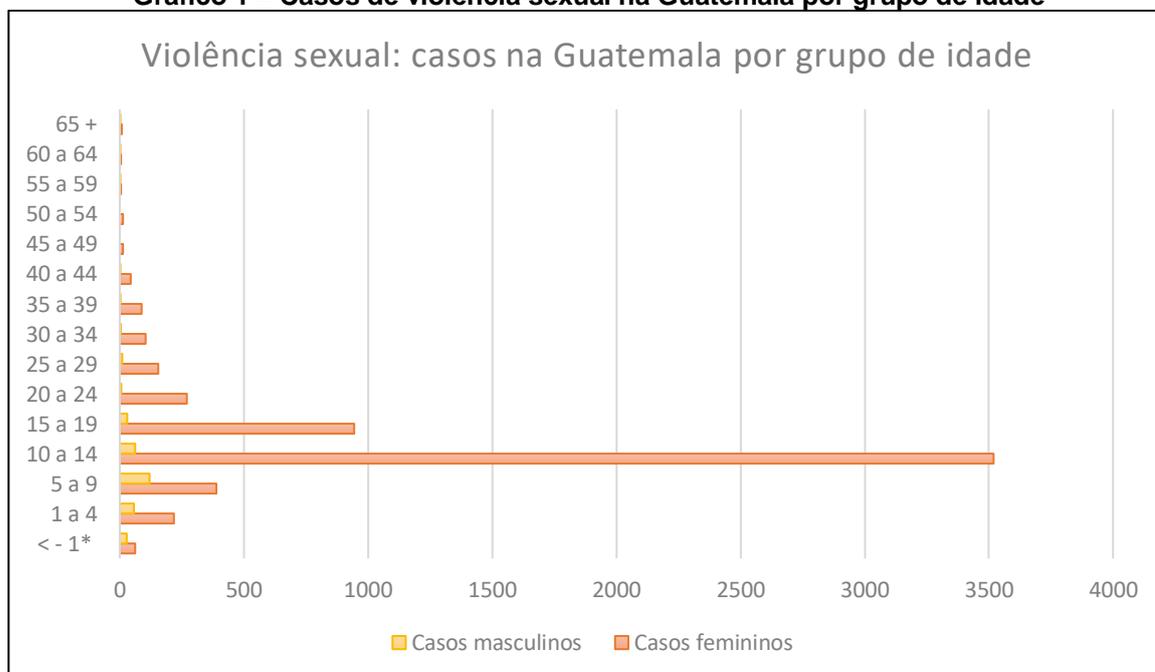
Em relação à descendência étnica dessas violências documentadas, podemos observar que o fator raça/etnia, também, é determinante na concentração de números de abusos, como demonstra a Tabela 10.

Tabela 10 – Número de casos de violência sexual por raça/etnia

Etnia	FEMININO	MASCULINO	TOTAL
Ladino	3.590	247	3.837
Maya	1.832	56	1.888
Não indicado	399	21	420
Outros	16	2	18
TOTAL	5.837	324	6.161

Fonte: adaptado de SIGSA (2015).

Gráfico 1 – Casos de violência sexual na Guatemala por grupo de idade



Fonte: elaborado, adaptado e traduzido pelo autor (2020) com base nos dados do SIGSA (2015).

Como se observa no Gráfico 1, a maior taxa de violências sexuais, com base nos casos atendidos pelo serviço de saúde em 2015, é da faixa etária dos 10 aos 14

anos (3.581 casos) para os casos femininos e dos cinco aos nove anos (120 casos) para os casos masculinos.

Esse alto índice de abusos e violências sexuais documentado pelo sistema de saúde guatemalteco, e que ainda é uma realidade vivenciada pelas meninas e adolescentes entrevistadas e algumas mães também, “[...] indicam haver um padrão de transmissão das experiências de violência ao longo das gerações, no qual mulheres vítimas de violências [...] presenciaram também a vitimização de suas mães na infância” (NARVAZ; KOLLER, 2006b, p. 9). A fala da mãe 6 ilustra bem essa afirmação de Narvaz e Koller (2006b). Quando questionada acerca dos motivos da institucionalização da filha, ela respondeu que a filha *“[...] supuestamente fue violada por un papá, como yo dice a ella, no tengo confianza alguna en otra persona, **yo también pase por mismo caso que ella esta pasando**, e en nuestro tiempo no había esto tipo de ayuda, con tiempo yo supere e tengo superado”* (MR 6, grifo nosso).

Esse padrão cíclico de violência sobre as meninas e adolescentes entrevistadas e por vezes suas mães, avós, tias, primas, irmãs e/ou irmãos “[...] denunciam, pela transgeracionalidade de sua vulnerabilidade, não só sua história individual ou familiar, mas a história coletiva do gênero feminino” (NARVAZ; KOLLER, 2006b, p. 11), que, desde os tempos mais remotos, estão subjulgadas a violências, que “[...] se manifestam tanto sob as formas de” violências físicas, sexuais, emocionais, psicológicas, podendo culminar na “[...] destruição corporal sem precedentes, como sob as formas de tráfico e comercialização de tudo o que estes corpos podem oferecer, até ao seu limite” (SEGATO, 2012, p. 108). Tais violências, que atingem “[...] a rapinagem sobre [...] os corpos femininos ou feminizados [...] como nunca até aqui” (SEGATO, 2012, p. 108), referem-se, principalmente, mas não exclusivamente, a fatores que envolvem

[...] contatos ou interações entre uma criança e um adulto, quando a criança é usada para a estimulação sexual daquele adulto ou de outra pessoa. Abuso sexual também pode ser cometido por uma pessoa com menos de dezoito anos, quando esta pessoa é significativamente mais velha do que a vítima, ou quando o abusador está em uma posição de poder ou controle sobre uma outra criança (NATIONAL CENTER ON CHILD ABUSE AND NEGLECT, 1981 *apud* MALCHIODI, 1990, p. 134).

Além disso, entende-se como abuso e exploração sexual, entre outras coisas,

- a) Incitar ou coagir uma criança a se envolver em qualquer atividade sexual ilegal ou psicologicamente prejudicial.
- b) Uso de criança para exploração sexual comercial.
- c) O uso de uma criança para a produção de imagens ou gravações vozes de abuso sexual infantil.
- d) Prostituição infantil, escravidão sexual, exploração sexual no turismo e na indústria de viagens, tráfico (dentro e entre países) e venda de crianças para fins sexuais e casamento forçado. Muitas crianças são abusadas sexualmente, o que, apesar da ausência de força física ou coerção, é psicologicamente intrusivo, opressor e traumático¹³⁹ (UNICEF, 2011, p. 11, tradução nossa).

As violências materializam-se e perpetuam-se por diversas estruturas. As meninas e adolescentes entrevistadas indicam em suas respostas o quanto “[...] o escopo do sistema de gênero imposto pelo colonialismo engloba a subordinação das mulheres em todos os aspectos da vida” (LUGONES, 2008, p. 86, tradução nossa) reiterando a tese que, “[...] de acordo com as normas de gênero comuns nas sociedades patriarcais”, normas essas fundantes na ocidentalização da América Latina, “[...] espera-se que os homens controlem as instituições sociais como a família, sejam o principal provedor, sejam fortes, protetores e sexualmente ativos, enquanto se espera o oposto das mulheres”. No cumprimento desse papel, “[...] o uso da violência é um diferenciador de gênero essencial” (CONTRERAS *et al.*, 2010, p. 15), que se manifesta, na maioria das vezes, nas violências sexuais e homicídios.

Tais violências, também, atuam na configuração identitária das crianças e adolescentes que a vivenciam, visto que “[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

Algumas representações nas falas das entrevistas ilustram bem essa influência da violência na construção das identidades e subjetividades, principalmente em relação aos aspectos de autoculpabilização das violências sofridas, como vimos no

¹³⁹ Original: “a) La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal o psicológicamente perjudicial. b) La utilización de un niño con fines de explotación sexual comercial. c) La utilización de un niño para la producción de imágenes o grabaciones sonoras de abusos sexuales a niños. d) La prostitución infantil, la esclavitud sexual, la explotación sexual en el turismo y la industria de viajes, la trata (dentro de los países y entre ellos) y la venta de niños con fines sexuales y el matrimonio forzado. Muchos niños sufren abusos sexuales que, pese a no mediar la fuerza o la coerción físicas, son intrusivos, opresivos y traumáticos desde el punto de vista psicológico” (UNICEF, 2011, p. 11).

Quadro 3, que indica as posturas apresentadas pelas meninas e adolescentes em relação à institucionalização.

Neste jogo de construção e reconstrução, as meninas e adolescentes desta pesquisa “[...] constroem a visão que têm de si mesmas a partir dos recursos que sua condição de subordinação lhes oferece, isto é, a partir da internalização dos valores que confirmam e reproduzem sua condição de dominadas” (BIROLI, 2010, p. 54). Deleuze e Guattari (1996) explicam que a formação das identidades dentro dos extratos/linhas de segmentaridade dura ou molar – que, como já mencionamos, se interconectam e estão sempre se entrelaçando com os demais extratos –, as identidades aparecem como dadas. Isso porque o padrão colonial/moderno já situa as identidades dos indivíduos e suas posições, locais de ocupação social, atuando no enquadramento e controle tanto de forma coletiva como autoconsciente e autodirecionada. Assim, para Deleuze e Guattari (1996, p. 73), “[...] não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes)”, mas também “[...] as pessoas como elementos de um conjunto” e

[...] os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal.

Todavia, é necessário problematizar que tais visões não são feitas de forma passiva e sem transgressões. Devemos considerar “[...] outros aspectos da experiência”, particularmente o fato de que a construção subjetiva e identitária é realizada em interação com outros e diversos atores sociais, e tais representações, “[...] não se esgota[m] nas representações” de suas existências e identidades. Há mais nessas experiências do que a oposição entre dominador e dominado permite apreender” (BIROLI, 2010, p. 54), pois “[...] a construção [identitária] não é oposta à agência, ela é a cena necessária da agência” (BUTLER, 2003, p. 147). Dito de outro modo, temos que considerar diversos “[...] mecanismos estruturais mais impessoais que são vividos em meio a formas culturais mais fluidas” (FRASER, 1997, p. 235). Ou seja, temos que analisar as práticas de agenciamento, que traçam as linhas de fuga, as quais culminam nos movimentos de desterritorialização dessas infâncias.

Nesse sentido, “[...] a identidade é intrinsecamente política, enquanto a construção e a desconstrução [...] são as cenas necessárias [...] da agência”. Dessa

maneira, “[...] a subversão deve se dar desde o interior do discurso existente, pois isso é tudo o que existe” (SALIH, 2013, p. 96-97). É o que Hannah Arendt (2015, p. 152), em seu ensaio *Da Violência*, chama de “[...] principiar algo novo”. Para a filósofa, “[...] já que todos nós chegamos ao mundo em virtude do nascimento, estamos aptos, como recém-chegados e principiantes, a começar algo novo”, isto é, “[...] gerar e dar à luz são tão criativos quanto morrer é aniquilante; não passam de fases diferentes do mesmo ciclo eternamente repetitivo, que abraça todas as coisas vivas como se elas estivessem enfeitiçadas” (ARENDR, 2015, p. 152).

4.8 PISTAS DELINEADAS NO CAPÍTULO

O presente capítulo, discorrendo acerca das “violências interseccionais: as linhas de segmentaridade sobre a infância em situação de pobreza”, permitiu a compreensão de que “não há território e corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 381).

Em um primeiro momento do capítulo, trouxemos o entendimento do conceito de violência e destacamos sua polissemia e complexidade de definição e que sua materialidade perpassa em níveis sociais, históricos, políticos e culturais, devendo ser analisada como um fenômeno passível de exames qualitativo, quantitativo e estrutural. Neste tópico, também, trouxemos dados da pesquisa empírica acerca das condições das crianças e adolescentes guatemaltecas e como, por vezes, esses dados presentes nas falas referiam-se a condições de violências sobre essa infância. Esse fator está intimamente relacionado a construção subjetiva e identitária das crianças e adolescentes, inclusas as entrevistadas.

Essa disputa e subjetivação estrutura-se via os marcadores identitários, que perpassam a classe social, o gênero, a raça/etnia e diversos outros. Ao discutirmos como a pobreza infantil afeta as narrativas das crianças e adolescentes entrevistadas, percebemos a necessidade de um olhar multidimensional acerca dela, um olhar que não se detenha apenas nos aspectos econômicos/monetários, mas que contemple as demais privações de direitos (de participação, provisão e proteção) ocasiadas nas existências de crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil.

A discussão acerca da pobreza infantil, também, evidenciou a materialização dessas violências nos cotidianos infantis, que expõem, mas não se limitam, a necessidade de trabalhar, precarização das moradias, ausência de um sistema

adequado de saúde e tudo o que ele comporta (medicamentos, vacinas etc.), nutrição adequada, o direito à informação, à segurança social, à educação, à proteção contra todas as formas de violências, o direito à participação (que, por vezes, revelam-se nas falas como direito a vez e voz), entre outras privações, são fatores incidentes na precarização das infâncias investigadas e de milhões de outras. A análise dessas violências partiu dos direitos presentes na CDC (ONU, 1989), que deveriam ser garantidos às crianças e aos adolescentes, visto que o Estado assume o compromisso de garantia e proteção desses direitos.

A violência, que perpassa o marcador identitário da raça/etnia, também foi abordada nesta linha, porque, como delineamos insistentemente na tese, o conceito de raça foi muito caro ao colonialismo e essencial para a criação e manutenção, inclusive contemporânea, do capitalismo. A falta de identificação com os povos originários e com o próprio colonizador, essa fábrica de rostificação que engessa os sujeitos colonizados no limbo identitário e destitui suas histórias e saberes para melhor expropriar, colonizar e fazê-lo consumidor e consumido, afeta a própria construção do “Eu” dessas crianças e adolescentes. Ou seja, esse esvaziamento identitário causado pelo racismo (produto da colonialidade do ser, saber e poder) faz com que essas meninas e adolescentes neguem a si mesmas, suas subjetividades, para poderem serem “aceitas” em uma sociedade, que, ininterruptamente, as exclui.

O gênero, também, foi exposto como fator de violência sobre a infância investigada. Em níveis físicos (abuso e violência sexual), psicológicos (baixa autoestima, inseguranças, ansiedade etc.) e simbólicos (que transforma a vítima em culpada), o gênero submete corpos femininos e/ou feminizados à expropriação, estupro, exploração, agressão e incontáveis outras atrocidades, que subalternizam e oprimem esses corpos.

No decorrer deste capítulo, percebemos que a intersecção destes marcadores identitários – raça/etnia, classe social e gênero – potencializam essas violências, que são vivenciadas pelas meninas e adolescentes entrevistadas. Além disso, afetam, de forma incisiva, as representações, autorrepresentações, autocrítica e autodepreciação, que elas elaboram sobre si. Todavia, constatamos que subalternidade e resistência coabitam nesses corpos; isto é, onde as violências atuam a resistência floresce. Tal constatação nos leva ao próximo capítulo, que reflete sobre as práticas de agenciamento, desterritorializante e reterritorializante, que a infância aqui investigada traça para sobreviver.

5 PRÁTICAS DE AGENCIAMENTO: TRAÇANDO LINHAS DE FUGA

Eu sou o que consegui fazer com o que fizeram de mim (SARTRE, 1980, p. 57).

[...] construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE, 1994, p. 4).

*Yo lo que pienso es que todas las niñas que están sufriendo, que están teniendo violencias como decir que estoy diciendo que ya que pare la violencia para que todos los que están haciendo mal puedan tener un castigo no sólo nosotros que están siendo castigadas a que nos abusen a que nos violan la que nos pegan. **Porque somos mujer y así no tener que ser. Las mujeres tenemos que levantarnos y luchar por lo que queremos.** Eso es lo que pienso (CA 5, grifo nosso).*

Discutiremos, neste capítulo, as práticas de agenciamento que a infância aqui investigada promove para escaparem – não no sentido de “[...] fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 72) – das estruturas de violências, que permeiam seus cotidianos.

No decorrer da discussão, apresentaremos a pedagogia/educação decolonial como possibilidade política, criativa e criadora; isto é, como uma potência capaz de desterritorializar e desvelar as estruturas coloniais, reterritorializando as subjetividades e dando plenitude aos corpos esvaziados pelos processos excludentes.

5.1 AGENCIAMENTOS DE UM DEVIR-INFÂNCIA

O conceito de agenciamento – que, também, pode ser nomeado como movimento de desterritorialização e reterritorialização ou, ainda, de linhas e/ou extratos de fuga – assim como o próprio método cartográfico, do qual faz parte, não é algo dado, com facilidade, por Deleuze e Guattari. Dessa forma, aquele(a) que se aventura a utilizar a cartografia como método de pesquisa deve emaranhar-se nos mil platôs deleuze-guattarianos em busca de pistas sobre seus significados.

Nesse emaranhamento, e em uma tentativa de fugir da nomeação do “[...] outro para que não seja necessário conhecê-lo [para subalternizá-lo] melhor” (SURELI, 1992, p. 13), como tem sido feito pelas teorias críticas contemporâneas, queremos,

nesta parte do trabalho, apresentar as práticas de agenciamento que a infância aqui forja na construção de linhas de fuga/movimentos de desterritorialidade das estruturas de subalternidade, uma vez que

[...] não há relações de poder sem resistências; essas últimas são mais reais e efetivas porque são formadas bem no ponto onde as relações de poder são exercidas; a resistência ao poder não precisa vir de outro lugar para ser real, nem é inexoravelmente frustrada por ser compatriota do poder (FOUCAULT, 2012, p. 244).

Essas resistências/movimentos possuem potências capazes de abalarem e até mesmo romperem com as estruturas de violências interseccionais, que se ancoram nos marcadores identitários geracionais, de gênero, raça/etnia e de classe. Tais rompimentos, que, por vezes, “[...] promovem mudanças bruscas muitas vezes imperceptíveis, não sendo sobrecodificadas nem pelas linhas duras e nem pelas maleáveis” (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 374), são constantemente produtoras de novos devires, onde “[...] os espaços e as formas são desfeitos em proveito de uma nova ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 117).

A resistência é entendida aqui como

[...] a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão ← → resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno. A subjetividade que resiste com frequência expressa-se infrapoliticamente, em vez de em uma política do público, a qual se situa facilmente na contestação pública. Legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade são negadas à subjetividade oposicionista. A infrapolítica marca a volta para o dentro, em uma política de resistência, rumo à libertação. Ela mostra o potencial que as comunidades dos/as oprimidos/as têm, entre si, de constituir significados que recusam os significados e a organização social, estruturados pelo poder. Em nossas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna. Esta é uma vitória infrapolítica. Se estamos exaustos/as, completamente tomados/as pelos mecanismos micro e macro e pelas circulações do poder, a ‘libertação’ perde muito de seu significado ou deixa de ser uma questão intersubjetiva. (LUGONES, 2014, p. 940).

Neste contexto de resistir infrapoliticamente (LUGONES, 2014), em nossa investigação, constatamos que, por diversas vezes, vulnerabilidade, resistência e agência coexistem simultaneamente. A vulnerabilidade, como vem sendo apontada no decorrer do trabalho, é a condição na qual as crianças e adolescentes participantes do estudo – e podemos ampliar para todo o contexto da América Latina – estão

submetidas a diversos fatores, que impedem seus devires plenos, entre eles a classe, a raça/etnia, o gênero e a própria institucionalização, que, para garantir seus direitos de proteção, acaba por violar grande parte dos demais direitos. Já o conceito de agência refere-se, principalmente, ao fato de que as crianças e adolescentes, também, são agentes de modificação e interpretação política e cultural; ou seja, não são indivíduos meramente passíveis aos fatores de submissão. Ao contrário, são indivíduos, que, constantemente, ressignificam sua condição identitária de ser e existir em tais estruturas. São infâncias em devir¹⁴⁰.

Tais ressignificações ocorrem, simultaneamente, em um processo de subalternidade e resistência, somente possível porque imprevisíveis. As linhas de fuga, continuamente interferem¹⁴¹ e se misturam nos extratos duros e maleáveis, pois são puras potências criativas e criadoras, em que “[...] os agenciamentos já são algo distinto dos estratos”; eles “[...] fazem-se nos estratos, mas operam em zonas de descodificação dos meios: primeiro, extraem dos meios um território” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 191), ou seja, toda prática de agenciamento elaborada pelos indivíduos, “[...] trata-se de liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 23); isto é, trata-se de se constituir enquanto sujeito/indivíduo “[...] através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de prática de liberação, de liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 291).

As práticas insubmissas de liberdade, que, frequentemente, procuram afirmar sua posição enquanto sujeito, ou seja, sua posição enquanto identidade plena, normalmente, reiteram a afirmação de que as “[...] vítimas de situações traumáticas, como as mulheres vítimas de abuso crônico, geralmente, recorrem a mecanismos de defesa como estratégias de adaptação e de sobrevivência” (NARVAZ; KOLLER, 2006b, p. 10).

¹⁴⁰ O devir é compreendido, em Deleuze e Guattari (2011, p. 305), como o “[...] tornar-se em, numa passagem de um estado a outro que não é uma correspondência de relações” e/ou história, porque “[...] a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de ‘devir’, isto é, para criar algo novo” (DELEUZE, 2013, p. 211).

¹⁴¹ Cassiano e Furlan (2013, p. 375), ao analisarem os pontos de encontro e atravessamento das linhas cartográficas expostas por Deleuze e Guattari, nos recordam que o ser humano “[...] se constrói em muitas relações e se desconstrói em diversas outras ao enveredar por linhas de fuga. Nossas relações são, pois, atravessamentos de linhas, e cada uma delas nos agita de forma mais ou menos intensa e (im)perceptível. As linhas são carregadas de intensidades que produzem efeitos no corpo a cada encontro, e o risco se dá pela exacerbação de vibrações que podem nos decompor, caso não suportemos o atravessamento das linhas de fuga, ou, ao contrário, através da pressão excessiva mediante o atravessamento das linhas duras”.

Resistir nesse contexto é criar e “[...] fugir não é se acovardar nem transportar um eu” (VIESENTEINER, 2009, p. 293); é, antes, o que Deleuze (1998, p. 58) denomina de “viagem imóvel”, que nos induz a “[...] perder o rosto, ultrapassar ou furar o muro, limá-lo pacientemente [...]: a linha de fuga [...] a aquisição de uma clandestinidade [...]. Ser, enfim, desconhecido, como poucas pessoas são, é isso trair”. Dessa maneira, desterritorializar-se é trair uma cultura impregnada pela colonização, patriarcado, racismo, classicismo, e pelo capital “e seus tentáculos” capazes “[...] de transformar em culpados aqueles que na verdade são suas vítimas” (VIESENTEINER, 2009, p. 289) e que, no fundo, objetiva promover e obter sucesso nos processos de homogeneização de todas(os).

Dessa forma, se “[...] submissão e resistência sempre fizeram parte da vida das mulheres” (STREY, 2000, p. 9), a última converte-se em práticas, que denunciam a “[...] forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios”, fundados pela colonialidade, “[...] criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW, 2002, p. 177), e aquelas e aqueles “[...] que empreendem a luta contra a opressão; são corpos que sofrem com as derrotas e se exultam com as vitórias” (SANTOS, 2019, p. 139).

5.1.1 Subjetividades reterritorializadas: a emancipação decolonial da infância em situação de pobreza rumo a ressignificação identitária

Como já constatamos no desenvolvimento da argumentação cartográfica, os processos coloniais promoveram, promovem e mantêm um esvaziamento das subjetividades dos indivíduos colonizados; ou seja, provocam um assujeitamento da infância, na qual estão inclusas as meninas e adolescentes com as quais dialogamos.

A subjetivação é entendida aqui, em uma perspectiva deleuze-guattariana, como o encontro de componentes múltiplos, que se interconectam e influenciam a constituição da subjetividade dos indivíduos. Essa rede, denominada pelos filósofos da esquizoanálise de rizoma, é sempre aberta e múltipla, fator que possibilita o (entre)cruzamento das linhas que compõem os sujeitos.

Por sua vez, o assujeitamento refere-se à maneira pela qual o poder, e suas inúmeras ramificações, transforma os indivíduos em “sujeitos”. Em a *História da infância sem fim*”, Sandra Mara Corazza (2004, p. 162), apoiando-se em Foucault,

esclarece que o controle dos corpos, que culmina em seu assujeitamento, é exercido enquanto “1) sujeito a alguém pelo controle a dependência” ou “2) preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”.

A infância, de maneira especial, transformou-se em sujeito por meio do controle e normatização disciplinar de seus corpos – Família, Estado, Escola, Igreja, Medicina –, isto é dizer que “a infância é um dispositivo histórico do poder” (MORUZZI, 2017, p. 279). Além disso, para Moruzzi (2017, p. 279), a própria construção do sujeito infantil, elaborado pelos dispositivos de controle, perpassa pelas linhas de subjetivação; ou seja, perpassa pela “[...] dimensão do si próprio e [...] configura o sujeito infantil”.

Diante desse cenário de tutela, normatização e exclusão, as possibilidades de mudanças parecem escassas e, por vezes, inexistentes. Mas, assim como em Paulo Freire, a esperança nasce do oprimido, que se concebe enquanto sujeito de direitos, e “anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador” (BOFF, 2013, p. 12). Nesse movimento desterritorializante de sujeitos e estruturas, os apontamentos para a superação das violências nos cotidianos das crianças e adolescentes estão nas próprias falas delas, como podemos observar no Quadro 8.

Quadro 8 – Percepções das meninas e adolescentes acerca dos fatores de proteção aos seus direitos

FATORES DE PROTEÇÃO: CATEGORIAS E DESCRIÇÃO CONFORME AS PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES
1. Família: ter uma família; abertura ao diálogo; respeito; atenção; afeto.
2. Comunidade: mais lugares de proteção.
3. Políticas públicas: ter espaços/lugares para proteção dos direitos das crianças e adolescentes; que os políticos tomem providências em relação aos maus-tratos sofridos e possibilitem o acesso a todos e todas à escola.
4. Economia: ter uma moradia; alimentação; oportunidade de trabalho futura.
5. Educação: ter estudos; educação para as famílias saberem como cuidar das crianças.
6. Cultura: mudança social; fim do adultocentrismo.
7. Saúde: nutrição adequada, ajuda psicológica.
8. Segurança: combate ao narcotráfico; manter presos os violadores e assassinos; acabar com as pandilhas; mais segurança.
9. Justiça: combate à criminalidade; justiça mais acessível para denúncia; punição aos violadores; combate às violações, tráfico e abusos de crianças e adolescentes.
10. Socioemocional: autocuidado; autoestima.
11. Garantia de direitos: não receber mais violências; não apanhar; não haver mais maus-tratos; não haver mais humilhações; ter alimentação.

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

Como se observa no Quadro 8, o “inédito viável” freiriano (FREIRE, 2004) materializa-se na vontade que a infância tem de ser ouvida, acolhida e respeitada em suas diferenças e diversidades, que são múltiplas e em constante devir. As linhas de percepções trazem para o debate a consciência que crianças e adolescentes possuem das ações e possibilidades diante do enfrentamento à violação de seus direitos.

No âmbito educacional, a escola mostra-se como fator imprescindível para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, porque as instituições educacionais não apenas reproduzem as desigualdades presentes na sociedade, mas também podem transformar essas realidades, atuando como espaços de integração e promoção de saberes necessários para a mudança social. Da mesma maneira, a cultura é referenciada como essencial para a desnaturalização dessas violências, que, por vezes, atravessam gerações de negações e violações dos direitos.

A questão social, presente nas linhas da economia, políticas públicas, comunidade, segurança e justiça, explicita a urgência da ressignificação dos modos como a infância é concebida na sociedade moderna/colonial. Isso porque os discursos de proteção às crianças e aos adolescentes não conseguem materializar-se em seus cotidianos ou, quando conseguem, elegem apenas uma parcela, que, normalmente, se enquadram nos padrões identitários hegemônicos.

Os aspectos relacionados à saúde e socioemocional representam, nas narrativas dessas infâncias, subjetividades e identidades em construção. Precisamos levar em consideração que a infância e a adolescência experienciam inúmeras transformações físicas, cognitivas e emocionais. Quando se encontram em situação de vulnerabilidade, essas transformações e a própria construção identitária do “Eu” são alteradas e/ou interrompidas, criando, por vezes, uma autodepreciação de si mesma, que se estende, inclusive, em projeções e desejos de quem gostariam de ser.

Dessa maneira, as identidades das meninas e adolescentes aqui cartografadas não são fixas e imutáveis. Ao contrário, estão em devir e são reiteradamente marcadas pelas diferenças; isto é, são identidades em constante construção, que são influenciadas pelas “[...] relações econômicas e políticas de subordinação e dominação” (RUTHERFORD, 1990, p. 20).

Nessa perspectiva, a identidade, apesar de ser uma linha que fixa um território, é compreendida aqui num sentido aberto, contingente e sempre em devir entre a regulação e a emancipação. Dessa forma, essa infância desterritorializa-se e

reterritorializa-se em linhas outras de devir, ressignificando, constantemente, suas identidades e subjetividades. Tal ressignificação diz respeito à possibilidade/potencialidade de modificações das narrativas acerca de si e do seu entorno.

Naturalmente, o traçar dessas linhas de fuga, o movimento dessas vidas e corpos que se desterritorializam e o quebrar da dureza dos extratos duros nada mais são que reinventar modos novos de subjetividades; ou seja, reterritorializar modos novos de ser e existir em um território construído pelo próprio “Eu” e dar plenitude a corpos que, se antes foram esvaziados pelos processos coloniais, agora se descolonizam, totalizam e integralizam em um contínuo vir a ser existencial da infância.

Entretanto, consideremos que “[...] há o melhor e o pior no rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 13). Isto é, precisamos considerar que, embora

[...] a linha de fuga seja frequentemente apresentada como uma espécie de linha de mutação ou de criação que se traça no tecido da realidade e do campo social, e apesar de sua mensagem de alegria que nos traz a passagem de um ar renovado, o perigo que ela porta não se reduz apenas ao risco de ser barrada, reduzida, colmatada, segmentarizada, reterritorializada pela linha dura, ou precipitada num buraco negro pela linha molecular. Mas ela tem um risco particular a mais, que talvez seja o pior: ela comporta um estranho desespero, ‘como se algo a ameaçasse exatamente no âmago do seu próprio empreendimento, uma morte, uma demolição, no exato instante onde tudo se esclarece’ (DELEUZE & GUATTARI, 1980, p. 251). Ela produz um estado de desespero tal como um estado de guerra do qual se sai destroçado, desfeito, depois de haver destruído tudo o que se podia (MELO, 2020, p. 17).

Esse estado de desespero, apontado por Melo (2020), toma forma nas situações de fuga de casa (CA 8, CA 17 e CA 24), tentativas de suicídio (CA 19) e ficar nas ruas (CA 19, CA 20 e CA 21), que, mesmo sendo, empreendimentos de micropolíticas de agenciamento – que as meninas e adolescentes encontram para “inventar saídas”, que possibilitem o romper das estruturas que subalternizam seus corpos e vidas –, se convertem no traçar de “linhas de mortes”.

O ingresso nas *pandillas*, como vimos em outra parte do trabalho, apesar de revelar-se como um contemporâneo mecanismo de utilização e controle de corpos femininos, também pode ser analisado pela ótica do movimento de desterritorialização, visto que as infâncias “[...] não deixam de ser os maiores cartógrafos, desfazedores de rostos” (BRITO, 2017, p. 149) produzidos pelas

estruturas sociais excludentes. Isso ocorre porque o “deixar-se cooptar” por tais “organizações” representa, para muitas meninas e adolescentes, em primeiro lugar, uma fuga da realidade que vivencia; em seguida, um movimento de decisão e liberdade “eu opto por” e uma possibilidade de ascender a um *status* com bens sociais, que dificilmente conseguiriam, devido aos baixos recursos econômicos.

As linhas de fuga, também, se materializam na pesquisa empírica, principalmente na roda de conversa. A *mise-en-scène* ensaiada e articulada no jogo de perguntas e respostas entre as interlocutoras e o pesquisador, os desvios a perguntas delicadas, os risos não controláveis, os olhares desviados, as perguntas esquecidas, o interrompimento da entrevista¹⁴² e a insistência de interrogar e devolver a pergunta àquele que pergunta revelam gestos de rompimento das linhas duras da reflexão acerca dos fatores, que as constituem como sujeitos naquele momento específico de suas existências. Dessa forma, a interrupção das perguntas, por outras perguntas, torna-se, além de uma prática desterritorializante, “[...] um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo”, porque o falar da criança e do adolescente “[...] é uma inversão nos processos de subalternização, é um movimento político [...] que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 376).

Assim, o desvio não é desviar, pois “[...] o devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais se desviam a um de 'devir', isto é, para criar algo novo” (DELEUZE; GUATTARI 1992, p. 211) e o esquecimento não é esquecer, é, antes, “[...] uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, [...] uma forma de saúde forte” (NIETZSCHE, 2009, p. 43), porque é necessário, por vezes, esquecer para resistir, já que “[...] uma potência de esquecimento [...] faz com que nos sintamos inocentes diante das palavras de ordem que seguimos, e depois abandonamos, para acolher outras em seu lugar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25).

Dessa maneira, “[...] na medida em que se resiste aos mais variados modos de produção de subjetividade, de tipos codificados, essa resistência já é uma criação e,

¹⁴² Uma das adolescentes interrompeu a entrevista no questionamento acerca das atividades desenvolvidas na instituição. Quando perguntado a ela sobre que atividades desenvolvia, ela respondeu: “*estudar*”. [e y qué más? (entrevistador)]. “*Solo eso, no quiero responder más. Me quiero ir*” (CA, que interrompeu a entrevista). Na organização dos dados, optamos por não utilizar os dados dessa participante. Todavia, trouxe esse fato aqui, para demonstrar que, também, esse movimento de recusa à participação na pesquisa traz elementos de agenciamento.

desse modo”, resistir é reinventar “[...] novos modos de existência e novas formas de vida” (VIESENTEINER, 2009, p. 286), pois, além da normatização colonial/moderna de identidades, subjetividades, corpos e vidas, há, nessa infância investigada, “[...] multiplicidades que não se deixam binarizar, dicotomizar, paralisar. Existem centros com vazamentos que não se deixam aglomerar” (BRITO, 2017, p. 150). É dizer, nas palavras de Deleuze e Parnet (1998, p. 38), que essas infâncias desenham “[...] linhas, que não se reduzem ao trajeto de um ponto”, mas, sim, linhas “[...] que escapam à estrutura, linhas de fuga, de devires”. Em um mundo marcado pelas desigualdades e negação de seus projetos de vida e subjetividades, essas infâncias resistem! Uma vez que, se há um projeto de futuro para essas meninas pobres e não brancas, será um projeto que subverta e escape desse “[...] rosto universal para tornar-se a si mesmo” (BRITO, 2017, p. 150), e toda e qualquer prática educacional/social/cultural, que não promova essa subversão, deve ser descartada.

A institucionalização, aqui compreendida como um processo de governamentalização, ou seja, como uma ferramenta de tutela estatal, à qual estão submetidas as meninas e adolescentes entrevistadas (e milhares outras), também deve ser interpretada como uma possibilidade de agenciamento. Quando tomamos a elaboração conceitual de poder elaborada por Foucault (2008), principalmente na transição de análise do Poder para o de Governo, o filósofo francês expõe a multiplicidade das práticas governamentais, que eclodiram ao longo do século XVI. Estas práticas – que podem ser percebidas como ações morais (governo de si mesmo), ações pedagógicas (governo da infância, adolescência e juventude), ações espirituais e as condutas (religião), ações políticas (governam-se os Estados) e outras mais –, para Foucault (1988), vão modificando a lógica do poder, que passa do poder soberano ao poder disciplinar e, por fim, a um poder, que se exerce sobre a vida dos indivíduos, um biopoder.

A emergência dessa tecnologia biopolítica possibilitou, na concepção de Foucault (2013), não apenas que o indivíduo fosse governado pelo Estado, mas também que ele se governasse a si mesmo, modificando-se. Ou seja, o

[...] ponto de contato entre o modo pelo qual os indivíduos são dirigidos pelos outros e a maneira pela qual eles se conduzem a si mesmos é o que, creio, podemos chamar de 'governo'. Governar as pessoas, no sentido amplo da palavra, não é uma maneira de forçá-las a fazer aquilo que deseja aquele que governa; há sempre um equilíbrio instável, com complementaridade e conflitos, entre as técnicas que asseguram a coerção e os processos pelos quais o si [o sujeito] se constrói e se modifica por si mesmo (FOUCAULT, 2013, p. 38-39).

A partir dessa passagem de Foucault (2013), podemos apreender que as meninas e adolescentes entrevistadas, mesmo sob a tutela de um Estado que disciplina seus corpos, condutas¹⁴³ e vidas, se desterritorializam e se transformam, visto que o movimento de termos “[...] nossa conduta conduzida por outrem” produz “[...] novas formas de conduzir-nos”; ou seja, “[...] os sujeitos são produzidos nas dobras das relações de poder, sendo assujeitados a elas; mas é esse assujeitamento que permite um trabalho sobre si mesmo, um processo de subjetivação que produz transformações” (GALLO; LIMONGELLI, 2020, p. 10).

Assim, a infância em devir reconstrói ingovernáveis territórios de subjetividades, que, constantemente, se desterritorializam, se adaptam e resistem às práticas domesticadoras, que são “[...] capazes de desfazer nosso rosto demasiadamente humano” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 3). E o devir, enquanto “[...] processo do desejo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 55), possibilita que essa infância habite “[...] outra temporalidade, outras linhas [...] essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 63).

Os agenciamentos empreendidos por elas permitem compreender como operam os processos da subjetivação e da própria constituição enquanto sujeitos. Aqui, as identidades se interseccionam e o sujeito-criança, sujeito-menina, sujeito-adolescente, sujeito-violada, sujeito-pobre, sujeito-ladina, sujeito-devir e uma série outra de sujeito-em-construção se unificam em “[...] nós de totalização” em “[...] processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada” (DELEUZE, 2013, p. 109).

¹⁴³ A conduta, aqui, deve ser entendida em uma perspectiva foucaultiana, ou seja, como, “[...] de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução” (FOUCAULT, 2008, p. 255).

Daí, conclui-se que há múltiplas identidades nessas meninas e adolescentes em situação de pobreza, que a homogeneização identitária não cabe nesse contexto e que, mesmo quando esvaziadas pelos processos coloniais, e tudo a eles inerente (patriarcado, misoginia, racismo, classicismo, adultocentrismo etc.), elas (as identidades e subjetividades) podem e devem ser restituídas em seus processos de vir a ser. Isto é, o esvaziamento da subjetividade ressignifica-se por agenciamentos decoloniais, insurgentes, novos, pois o “[...] novo é sempre o atual e o atual não é o que somos, mas antes o que devimos, o que estamos em via de devir, ou seja, nosso devir-outro” (DELEUZE, 2016, p. 363).

A agência/desterritorialização/reterritorialização, no contexto investigado, também se configura como prática de ação pessoal e familiar, como é o caso presente em diversas falas. Quando indagadas acerca dos aspectos levados em consideração para sua institucionalização e das expectativas diante dela, tivemos os seguintes relatos:

*Debido al abuso y el riesgo de abuso, lo que entendí es que mi hermano mayor estaba abusando de mi hermana, abusando sexualmente de ella [...] y mi hermano también trató de abusar de mí, **pero yo no lo permití, entonces me fui la casa**, porque tal vez iba a abusar de la fuerza, pero era muy pequeña y no sabía nada (CA 5, grifo nosso).*

*Que aquí tendría un futuro, pensé que aquí tendría un futuro por delante, que podría ser una mejor persona y podría crecer y trabajar **y ayudar a mi hermana ya las personas necesitadas**. Pensé que aquí sería mi hogar y que aquí me ayudaría mucho y que estaría bien con mi hermana (CA 5, grifo nosso).*

*[...] **que seguiría** estudiando y que **me superaría** como persona (CA 16, grifo nosso).*

Tais falas reivindicam um protagonismo histórico e o conhecimento de que suas trajetórias não são apenas moldadas pelas violências e suas consequências. Ou seja, a infância deve ser encarada como sujeito ativo “[...] na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (JAMES; PROUT, 1997, p. 9).

Neste movimento desterritorializante, vamos acompanhando a construção de significados e vivências individuais e coletivas, que vão desenhando e ressignificando as narrativas acerca de si, enquanto sujeito, e de sua relação com o outro e com o

mundo que a cerca. O resistir, aqui, é reinventar-se e o ressignificar-se das histórias, identidades, subjetividades, projetos e formas de ser e estar na sociedade e no mundo, uma vez que

[...] o indivíduo forma a identidade não a partir da reprodução pelo idêntico oriunda da socialização familiar, do grupo de amigos etc., mas sim a partir do ruído social, do conflito entre os diferentes agentes e lugares de socialização. Essas identidades são ativas, estrategicamente, pelas contingências, pelas lutas, sendo permanentemente descobertas e reconstituídas na ação, são assim relacionais, baseadas no reconhecimento por outros atores sociais, na diferenciação, assumindo a interação um papel crucial neste processo (MENDES, 2002, p. 155).

Dessa forma, as práticas desterritorializantes empreendidas revelaram a potência existente nesses movimentos de desterritorialização e resistência, e na ressignificação e reconstrução subjetiva dessa infância violada em seus direitos. Essa ressignificação é capaz de dar plenitude aos seus projetos de futuro, aos seus corpos esvaziados e pertencimento às suas identidades ancestrais, que foram negadas pelas práticas coloniais.

Assim, percebemos que, se a construção das subjetividades e identidades delas perpassa pelas narrativas coloniais, também se produzem nos movimentos desterritorializante. Isso significa que ambas as narrativas “[...] coexistem, rivalizam, se sucedem e se transformam ao longo do tempo” (PRADO FILHO; TRISOTTO, 2008, p. 116) e embaralham os processos coloniais, que as obrigam “[...] a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser compreendido, nem decodificado” (MOSCOVICI, 2010, p. 34).

A experiência, a resistência e a criação nesse movimento desterritorializante, também, devem ser analisadas a partir de uma concepção da infância e de uma perspectiva educacional. Isso porque não cabe mais que as instituições educacionais partam de uma concepção homogeneizante do ser infância. Essa concepção, que esvazia as experiências subjetivas e fixa as identidades – sempre identidades de uma concepção de criança europeia e/ou norte-americana –, não considera os aspectos do gênero, da classe e da raça/etnia, aspectos esses fundamentais para a promoção da autonomia individual. Quando ignoradas e/ou omitidas as diferenças, e principalmente as desigualdades sociais, a formação não é vista como processo, e sim como tutela. Para Brah (2006, p. 362), ao levar em consideração as múltiplas

marcações que constituem o indivíduo enquanto sujeito, “[...] estamos invocando inscrição e atribuição como processos simultâneos através dos quais o sujeito adquire significado em relações [...] no mesmo momento em que atribui significado dando sentido a essas relações na vida cotidiana”. Ou seja, a destituição de um olhar multidimensional ignora o fato de que “[...] como uma pessoa percebe ou concebe um evento varia segundo como ‘ela’ é culturalmente construída” (BRAH, 2006, p. 362).

Nesse sentido exposto por Brah (2006, p. 361), se aplicarmos esta reflexão para a educação, podemos pensar que, quando a educação descoloniza suas estruturas, ela começa a “[...] pensar a experiência e a formação do sujeito como processos”, e tal pensamento ressignifica “a questão da ‘agência’” onde as categorias do “eu” e do “nós”

[...] que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas.

Resumindo, quando a educação se descoloniza, ela ensina a transgredir; ou seja, ela educa para a liberdade (HOOKS, 2017).

5.2 RUMO A UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRORIZAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES

O processo colonial traz em si mesmo uma ação contrária incrível e dialética. Ou seja, não há intervenção colonial que não provoque uma reação por parte do povo colonizado (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 213).

[...] pensar a educação pode ser algo perigoso (GALLO, 2003, p. 17).

Las sociedades dominantes han confesado su propio fracaso en relación con la modernidad capitalista. La idea de progreso humano, la del viejo Iluminismo, resultó demasiado ambigua. Acá no nos han servido mucho. La razón instrumental de este tipo no nos ha satisfecho. Debemos tener la valentía de saber independizarnos y volar con nuestras propias alas (FALS BORDA, 2011, p. 72-73).

Evidenciamos, ao longo do trabalho, as violências interseccionais, que permeiam os cotidianos infantis de meninas e adolescentes institucionalizadas, e como os processos coloniais estão no âmago dessas violências criando-as,

mantendo-as e reforçando-as na contemporaneidade através dos atravessamentos, que perpassam o gênero, a classe social, a raça/etnia e a própria concepção de infância. Além disso, destacamos que tais atravessamentos fabricam um esvaziamento das subjetividades dos sujeitos colonizados, em especial nos grupos subalternizados como a infância, que impedem a realização de projetos emancipatórios.

Partindo dessas constatações, cotejadas ao longo do percurso cartográfico empreendido, **defendo a tese de que a pedagogia/educação decolonial pode atuar como ferramenta desterritorializante e reterritorializante das subjetividades subalternizadas pela colonialidade**; ou seja, como um mecanismo de desvelamento das relações de subordinação, que possibilite a emancipação social dos indivíduos rumo a uma sociedade mais justa e democrática social, epistemológica e cognitivamente. Como nos recorda Dussel (2016, p. 64),

[t]udo começa com uma afirmação. A negação da negação é o segundo momento. Como se poderá negar o desprezo de si mesmo, senão iniciando pelo caminho para o autodescobrimento do próprio valor? A afirmação de uma 'identidade' processual e reativa diante da própria Modernidade. As culturas pós-coloniais devem efetivamente se decolonizar, mas devem começar pela autoavaliação.

Para chegar a tal projeto emancipatório e autovalorado, que possibilite devolver a plenitude dos corpos, identidades e subjetividades até então esvaziadas, a educação tem um papel primordial no desvelamento das relações hierárquicas, criadas e mantidas pelos processos de colonialidade, que perpassam a raça/etnia, o gênero, a classe e os demais marcadores identitários dos indivíduos, visto que “[...] a educação, a pedagogia e o currículo”, também, devem ser considerados como “[...] campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonias cultural” (SILVA, 1993, p. 122).

Não falamos da restituição de subjetividades, que almeja a completude. Ao contrário, uma educação decolonial – que considera as narrativas e experiências das(os) educandas(os), educadoras(es), comunitárias, local, regional e global – quer restituir o sentir-se bem na própria pele, no próprio gênero, na própria sexualidade, na própria diferença e, mais do que isso, quer restituir o sentimento de pertencimento e incompletude, de constante devir e a certeza das múltiplas possibilidades, potências e criatividade/criação, que o ser humano carrega em seu âmago, características essas

que a colonialidade/modernidade com sua máxima de que para que o indivíduo “[...] se torne uma função do sistema ele tem que reprimir todos os ritmos naturais de seu corpo e começar a operar no ritmo estabelecido pelo próprio sistema”, pois, afinal e a todo custo, o “[...] corpo deve ser vencido” (ALVES, 1987, p. 157), e, para vencê-lo, é necessário esvaziá-lo, expropriá-lo de seu próprio dono e lançá-lo no vazio existencial.

Nesse sentido, a educação decolonial é uma possibilidade de reeducar nossas identidades e corpos para a criticidade, democracia e devir; “[...] isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323) as estruturas modernas/coloniais/patriarcais/capitalistas. Desterritorializar-se para as meninas e adolescentes entrevistadas, é o que Fanon (1961), em *Os condenados da terra*, descreve como a transição libertária do colonizado. Isto é, na medida em que a infância se descoloniza, via aportes educativos, ela desterritorializa-se, abandona territórios e recupera sua dignidade anulada pelas múltiplas violências, que perpassam seus cotidianos.

O desterritorializar-se pressupõe o reterritorializar-se, visto que são movimentos inseparáveis do devir. A reterritorialização dessas subjetividades, esvaziadas pelas violências vivenciadas por essas meninas e adolescentes, requer a reconstrução de territórios onde a plenitude dessas subjetividades sejam possíveis, tarefa essa nem sempre fácil, tendo em vista que a colonialidade “[...] é um dos elementos que constituem o padrão mundial do poder capitalista” e “[...] opera nos planos materiais e subjetivos” (STRECK; MORETTI, 2013, p. 35).

Tarefa não fácil, mas possível! Como inúmeras práticas insurgentes têm demonstrado tais como: feminismo comunitário, resistência de povos e comunidades tradicionais (ribeirinhos, ciganos, seringueiros, quilombolas, indígenas etc.), incorporação do *sumak kawsay* na constituição equatoriana e inúmeras outras práticas e lutas, que descrevem e narram os efeitos nefastos da colonização e propõem-se a “[...] um sentido prático e concreto em favor das lutas de descolonização, libertação e humanização” (WALSH, 2009b, p. 42). Enfatiza-se que todas essas práticas têm em comum a centralidade dos processos educativos nesse movimento rumo a uma reterritorialização decolonial.

A educação, por si só, carrega um imenso potencial decolonial, de resistência, luta e transformação da realidade social ante as estruturas coloniais, raciais, cisheteropatriarcais e de classe, que promovem diversas violências simbólicas, quando não físicas (PACHECO; EYNG, 2019), porque, como sugere Boaventura de

Sousa Santos (2019, p. 23-24), que, ao discorrer acerca das epistemologias do Sul, recorda que estas

[...] vão para além da crítica interna. Mais que uma orientação crítica, estão sobretudo interessadas em formular alternativas epistemológicas que possam fortalecer as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. A esse respeito, a ideia de que não existe justiça social sem justiça cognitiva gera [...] a percepção de que não precisamos de alternativas; necessitamos efetivamente é de um pensamento alternativo de alternativas.

O rompimento das estruturas de violências que compõe a segmentarização das linhas duras e posiciona a infância em situação de subalternidade requer que, primeiramente, elas sejam desveladas. Ou seja, é necessário reconhecer seu estado de subalternidade ante essas estruturas, pois, “[...] conhecendo-as, fica mais fácil identificar e combater os nós que nos aprisionam e favorecer possíveis linhas de fuga por onde o desejo possa fluir e construir novas relações e maneiras de sentir” (CASSIANO; FURLAN, 2013, p. 378). Tal desvelamento corresponde “[...] [à] expulsão do opressor dentro do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade” (FREIRE, 2015, p. 81). Responsabilidade e não responsabilização e culpabilização das violências sofridas – sentimento esse visto em outra parte desta tese, que se referia aos motivos da institucionalização –, responsabilidade enquanto sujeito e indivíduo de direitos em processo de constante construção, desconstrução e descolonização.

Dessa maneira, o objetivo principal de uma educação decolonial é “[...] aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 139). É tempo de a educação restituir e dar plenitude a identidades, que resistem e reexistem mesmo constantemente lembradas de sua Outridade. Isso porque, desde sua afirmação como hegemônico, o eurocentrismo naturalizou “[...] a experiência das pessoas dentro do padrão de poder” (QUIJANO, 2005 p. 277, tradução nossa¹⁴⁴) e se, enquanto sujeitos decoloniais “[...] não formos capazes de construir um projeto ou modo de existência próprio, a cultura sempre se encarregará de nos vender uma forma pronta e, ao comprarmos, pagamos caro por isso” (VIESENTEINER, 2009, p. 287), uma vez que o discurso colonial atua como um

¹⁴⁴ Original: “[...] naturaliza la experiencia de las gentes em este patrón de poder” (QUIJANO, 2005, p. 277).

dispositivo de poder em níveis simbólicos e epistêmicos. Tal dispositivo fabrica imagens de si e do outro. A produção do outro, dicotomicamente diferenciada da sua, necessariamente, perpassa pela exclusão, pois é nela e por ela que o discurso colonial consegue consumir o outro, sua cultura, seus territórios, suas subjetividades; ou seja, assimilá-los por inteiro. Afinal, a colonialidade é, antes de tudo, antropofágica.

A educação como direito fundamental de natureza social a ser garantido, como vimos em diferentes partes desta tese, é recorrente nas falas das meninas e adolescentes entrevistadas, principalmente como mecanismo de proteção ante as violências vivenciadas em seus cotidianos. Ao indicarem quais fatores poderiam contribuir para sua proteção, falas como: “[...] *darles estudios, educación*” (CA 1), “[...] *más seguridad, más educación*” (CA 15) e “[...] *darles más información sobre derechos [...] más educación*” (CA 23) materializam a importância que a educação desempenha na vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza. Tal importância demonstra que mesmo as piores escolas têm o potencial de restituir as identidades, infâncias violadas e esvaziadas; isto é, mesmo os piores métodos educativos, os(as) professores(as) mais desmotivados(as) (ou menos formados/as), as dificuldades de toda ordem para ingressar e permanecer nas instituições educacionais e uma série outra de fatores, que perpassam os cotidianos infantis, a escola salva vidas e possibilita planejar um futuro melhor e mais seguro.

Isso é evidenciado no Quadro 9, no qual apresentamos as representações da escola/educação presentes nas falas das meninas e adolescentes entrevistadas, e como tal representação elucida o papel da educação tanto quando sua negação se transforma em um fator de risco para as violências como quando sua garantia se estabelece como um fator de proteção para essas violências.

Quadro 9 – A escola e educação como fator de proteção ante as violências

	Representações da escola/educação nas falas das meninas e adolescentes
Fatores de riscos para as violências sobre crianças e adolescentes	<i>[...] no hay escuela, porque no hay economía, no pueden estudiar</i> (CA 9). <i>¿Qué has visto y qué te preocupa?</i> (entrevistador) <i>Que no nos dan estudio</i> (CA 10). <i>La familia es uno de los factores porque es donde empieza el círculo de violencia. La escuela también, porque muchos niños sufren bullying y otros niños hacen bullying y también hay violencia en las calles. Mi madre era violenta, mi abuelo era violento, entonces es como un círculo que empieza en la familia, todo hay que gritarle, todo hay que golpear, todo es violencia y la gente se acostumbra y cree que es normal</i> (CA 24).
	<i>Darles estudios, educación, una familia, una casa y no recibir más violencia</i> (CA 1). <i>Curso para familias sobre cómo tratar a sus hijos</i> (CA 2).

<p>Fatores de proteção para as violências sobre crianças e adolescentes</p>	<p><i>[...] ayuda para personas que no han estudiado, ayuda con estudios (CA 9).</i></p> <p><i>[...] más educación (CA 11).</i></p> <p><i>[...] ayudar a los niños trabajadores para que tengan un estudio y puedan superarse a sí mismos (CA 13).</i></p> <p><i>El más importante para mí es que apoyan a niños y niñas. Tal vez muchos que están fuera, que buscan ayuda, bueno, no todos buscan ayuda. Ponerse más atención y apoyo a quienes lo necesitan.</i></p> <p><i>¿Y cómo podría apoyarlos? (entrevistador)</i></p> <p><i>Muchas veces no tiene estudios por problemas familiares, porque su madre y su padre lo maltratan (CA 14).</i></p> <p><i>[...] que tenemos más información sobre los derechos que tienen los niños, más educación, salud, vivienda (CA 23).</i></p> <p><i>[...] sacar a los niños de los lugares donde están sufriendo maltrato y ponerlos en un lugar mejor, orientarlos porque pasan por un trauma y explicarles que no es bueno ser violento y no permitir que nadie lo sea. Y las escuelas darles charlas a los niños (CA 24).</i></p>
--	--

Fonte: dados da pesquisa empírica (2017).

Como apresentado no Quadro 9, a partir das falas das meninas e adolescentes entrevistadas, a educação é indispensável tanto quando sua negação é um fator de risco para as violências como quando sua efetivação é proteção ante as violências que atuam sobre crianças e adolescentes. Chama-nos a atenção o fato de que, por vezes, a representação do papel da escola e da educação está intimamente ligado à identidade pessoal dessas infâncias. Dar fala às crianças (CA 24), tenhamos mais informações sobre os nossos direitos (CA 23), superar-se a si mesmo (CA 13) e outras falas apresentadas no decorrer do trabalho evidenciam o potencial restitutivo de identidades e pertencimentos, que a educação carrega em seu âmago.

Dito isso, é necessário pontuarmos que não é qualquer educação. Apenas uma educação de qualidade, relevância social e que descolonize mentes, conhecimentos e corpos pode garantir que crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil tenham possibilidades de serem e existirem em uma sociedade tão excludente.

A promoção da restituição identitária, via educação decolonial, perpassa pelo corpo que outrora foi esvaziado. Tal corpo, que se transforma agora em corpo-território-pleno,

[...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural ao longo das suas trajetórias (MIRANDA, 2014, p. 69-70).

Isso é importante, porque, quando a educação ignora essa “bagagem cultural” (MIRANDA, 2014, p. 70), ela esvazia novamente esse corpo. Ignorar que os indivíduos possuem histórias, conhecimentos, saberes, práticas, ou seja, que são múltiplos e múltiplas em constante devir, é ignorar a humanidade desse indivíduo e, novamente, posicioná-lo do lado outro da linha abissal.

A pedagogia decolonial, nesse sentido, deve justamente seguir o conselho de Edward Said (2007) em *Orientalismo* e avançar na crítica a esta concepção colonial de esvaziamento identitário, que impede os indivíduos subalternizados de realizarem seus projetos emancipatórios, uma vez que a colonialidade destituiu os indivíduos em nível ontológico do ser/saber/poder. A crítica, inclusive, deve tornar-se uma autocrítica no sentido de estar constantemente analisando seu discurso decolonial com o intuito de não reproduzir e/ou apropriar-se dos dispositivos de dominação moderno/colonial/eurocêntrico/patriarcal/racista.

Por isso, uma educação decolonial é, antes de mais nada, uma coordenada rumo ao “[...] transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade” (WALSH, 2009a, p. 27) é dizer, que uma educação decolonial, pressupõe, nas palavras de Mignolo (2005, p. 5, tradução nossa), uma “[...] energia que não pode ser gerida pela lógica da colonialidade, nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade”¹⁴⁵.

Tal energia (MIGNOLO, 2005) requer não apenas conteúdos e teorias decoloniais. Ao contrário, uma efetiva posição decolonial da educação perpassa pela formação de professores(as), parte do contexto local/comunitário/global, subverte as epistemologias coloniais em busca de epistemologias “outras”, que influenciem não apenas a educação, mas a cultura e a sociedade em geral. Tal esquema, de atuação da educação/pedagogia decolonial, pode ser observado da Figura 7.

¹⁴⁵ Original: “[...] energía que no deja manejar por la lógica de la colonialidad ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad” (MIGNOLO, 2005, p. 5).

Figura 7 – Atuação da educação/pedagogia decolonial



Fonte: elaborada pelo autor (2022).

Como se observa na Figura 7, o início e o fim do processo devem ter como objetivo partir de e chegar a uma pedagogia/educação, que descolonize vidas, corpos e mentes, restituindo plenitudes a corpos esvaziados e identidades colonizadas.

Essa não é uma tarefa fácil ainda mais quando percebemos que o desmonte de uma educação pública, gratuita, de qualidade e relevância social é um projeto, que, desde os primórdios, atua nos países da periferia capitalista; ou seja, nos países que foram colônias. Mas, isso não é sinônimo de desânimo. Ao contrário, é sinal de esperança! Esperança que “[...] nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história” (BOFF, 2013, p. 12).

Todavia, a esperança deve converter-se em ação e esse gesto deve contar com o rigor e a responsabilidade que tal (ante)projeto exige. Para dar conta de tal empreendimento, e sem a intenção de fixar e findar tal experiência, destacamos quatro pontos, que julgamos essenciais para a implementação de uma educação/pedagogia decolonial. A partir deste momento, dedicar-nos-emos a expor os elementos e movimentos indispensáveis para sua materialidade.

5.2.1 Movimentos desterritorializantes/reterritorializantes da educação/pedagogia decolonial

O primeiro elemento necessário para que a educação cumpra seu papel social de emancipação e não reprodução de valores excludentes e de suas “[...] políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento” (JESUS, 2016, p. 172) é, principalmente na América Latina, que as instituições educacionais sejam ressignificadas com saberes outros, saberes fronteiriços, subversos e decoloniais, que se transformem em ferramentas práticas de desterritorialização e linhas de fuga de colonialidades, que, ao mesmo tempo, são históricas, contemporâneas e emergentes.

A urgência da ressignificação dos espaços educativos não é uma questão levantada na atualidade. Ao contrário, há muito tempo, teóricos(as), pedagogos(as) e diferentes profissionais da educação vêm denunciando um modelo educacional ineficaz e, por vezes, violento das instituições educacionais.

Para Guacira Lopes Louro (2016), historicamente, as instituições educacionais preocuparam-se com a disciplina e o governo dos corpos, especialmente dos corpos dissidentes na norma macho/branco/hetero/cis. Tal “[...] disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes” (LOURO, 2016, p. 60). Na prática, isso significa que

[...] as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia a dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2016, p. 18).

Essas situações de violências contra a infância, em especial a infância pobre, colocam em xeque o papel da educação e das instituições educacionais, que, em muitas situações, revelam-se como locus privilegiado de produção de corpos dóceis, acríticos e subalternizados. Dubet (2004, p. 542), ao discorrer acerca do papel das escolas na manutenção das desigualdades, denuncia que

[...] a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros mais difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões [...] o que leva a concluir que ‘a competição não é perfeitamente justa’.

Os espaços educativos, por vezes, apresentam-se como pertencentes às segmentações duras; isto é, funcionam apenas via regra binária e desconhece as multiplicidades. Através da disciplina, regras, horários, currículos e demais aparatos educacionais, a escola converte-se como uma das principais barreiras de impedimento das linhas de fuga. Para que esses espaços se convertam em lócus emancipatórios, é essencial pensar a subalternidade; ou seja,

[p]ensar na subalternidade é pensar de dentro do discurso para deslocá-lo. É preciso mostrar, a partir de instâncias de crítica coletiva, as tecnologias de dominação que têm silenciado os sujeitos, de tal forma que um diagnóstico da situação de subordinação exige a compreensão dos mecanismos disciplinadores que, ao ditarem os modelos de cidadania nacional, os excluíram¹⁴⁶ (ZAMUDIO, 2018, p. 40, tradução nossa).

Nesse contexto, é preciso compreender os espaços educacionais, como promotores de violências epistêmicas, porque reproduzem, em corpos generificados/sexualizados e racializados, o discurso e a dinâmica colonial. Isto é, a não decolonialidade educacional é a manutenção de mecanismos, que operam na subalternização e conseqüente esvaziamento identitários dos indivíduos.

Esses espaços devem ser ressignificados para que possam, também, atuar como uma rede de proteção e (in)formação sobre os direitos de crianças e adolescentes; isto é, devem “[...] transformar objetos impossíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2002, p. 22). Tal processo, transformativo e transformador, deve “[...] sempre estar no meio do caminho, no meio de alguma coisa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 38); deve substituir “[...] o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado” (SANTOS, 2002, p. 46).

É imprescindível salientarmos que a educação não se limita apenas dentro dos muros institucionais. Ao contrário, os processos educativos permeiam todo o tecido social. Mas, assim como o rizoma deleuze-guattariano, a educação decolonial deve

¹⁴⁶ Original: “Pensar la subalternidad es pensar desde dentro del discurso para descolocarlo; es necesario mostrar, desde instancias de crítica colectivas, las tecnologías de dominación que han silenciado a los sujetos, de tal manera que un diagnóstico de la situación de subalternidad demanda la comprensión de los mecanismos de disciplinamiento que, al dictar los modelos de ciudadanía nacional, los han excluído” (ZAMUDIO, 2018, p. 40).

ramificar-se e expandir-se por todo o tecido social, desterritorializando as estruturas coloniais e reterritorializando as subjetividades dos(as) colonizados(as).

O ponto de partida de uma pedagogia/educação decolonial é a certeza de que mentes colonizadas não produzem conhecimentos emancipatórios e que educar não é uma prática social neutra, pois uma educação e uma prática pedagógica decolonial não se fazem “[...] no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 2015, p. 91) do “sono dogmático” da colonialidade. Nesse sentido, “trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo”, efeitos diretos dos processos coloniais, “não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária” (CARRARA, 2009, p. 13).

Exatamente por serem oportunos e necessários tais conteúdos, a educadora e o educador decolonial “[...] não pode[m] negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2015, p. 28). Nesse ato, que também é político, de educar e educar-se “[...], de pensar criticamente, de aprender a ser o que se é em relação com e contra seu próprio ser, e a partir de uma ética humana em e com o mundo”, que deve ser “[...] inseparável da prática educativa e enraizada na luta de confrontar as condições de opressão” (WALSH, 2009b, p. 29), é que os(as) educadores(as) devem construir sua consciência ética e seu ethos pedagógico, uma vez que “[...] sem consciência ético-crítica não há educação autêntica” (DUSSEL, 2012, p. 440).

Quando as educandas e educandos são apresentadas(os) a conteúdos emancipadores, elas e eles “[...] vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do[a] educador[a], igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2015, p. 28), pois “[...] não há docência sem discência” e “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2015, p. 25).

Este processo ensinar-aprender e aprender-ensinar exige a presença de uma alteridade ético-política, isto é, a compreensão e a consideração dos sujeitos do processo educativo como sujeitos situados histórica e culturalmente, e principalmente como sujeitos imersos em uma monocultura educativa a ser superada.

Dias e Abreu (2019), em sua interessante pesquisa intitulada *Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais*, buscam refletir acerca de

quais elementos teóricos são necessários para a constituição de uma didática decolonial. Para os autores, alguns passos são imprescindíveis, tais como: o reconhecimento do padrão mundial de poder centrado no binarismo modernidade/colonialidade e tudo o que isso significa; a redefinição dos objetivos da didática, que, numa visão decolonial, deve ser multidimensional, ou seja, abarcar todos os processos de ensino-aprendizagem, incluso os que ocorrem fora dos espaços educativos; e assumir a transmodernidade de Enrique Dussel como impulso inicial desse empreendimento.

A subversão do conhecimento “[...] não passa nunca despercebida”, já que impacta “[...] o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma os espectadores esmagados pela falta do essencial em atores privilegiados, amarrados de maneira quase grandiosa pelo correr da História” (FANON, 2005, p. 31). Isso porque esses conhecimentos falam das suas vidas, histórias e possibilidades; ou seja, são conhecimentos construídos dialeticamente, e não meras informações depositadas em suas mentes.

Na pedagogia decolonial “[...] o devir: o vir a ser se constrói antes da luta, quando se descobre como colonizado” (REGO, 2021, p. 20). Isso significa que é no embate entre o desvelamento e o empoderamento que se faz educação; isto é, na medida em que escapam “[...] tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes” (DELEUZE, 2013, p. 222), as crianças e adolescentes subvertem¹⁴⁷ as relações de poder e produzem saberes e subjetividades, desterritorializando, assim, as práticas coloniais e reterritorializando-se em práticas decoloniais emancipatórias.

Isso ocorre, porque o objetivo principal de uma educação decolonial é a promoção de uma consciência crítica, emancipatória e promotora da autonomia. Esse processo deve iniciar entre educadoras(es) e educandas(os), que aprendem ensinando e ensinam aprendendo (FREIRE, 2015), e se expandir por toda a sociedade, descolonizando as “geografia[s] da razão” (ALCOFF, 2016, p. 133) moderna/colonial/capitalista e as transformando em geografias emancipatórias de territórios que resistem.

¹⁴⁷ Para Deleuze (2013, p. 222), “Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle”.

Para chegar a tal objetivo, é primordial o respeito à “[...] dignidade do[a] educando[a], sua autonomia, sua identidade em processo” (FREIRE, 2015, p. 63) e o bom senso de entender que as(os) educandas(os) não chegam aos espaços educativos vazios de histórias e trajetórias. Ao contrário, elas(es) adentram aos portões institucionais com saberes, histórias, sonhos, medos, projetos e uma infinidade outra de sentimentos. Principalmente, são provenientes de um contexto, que, por diversas vezes, são de violências e de não garantia de direitos. É exatamente por isso que as instituições educacionais, os(as) profissionais da educação e as políticas públicas educacionais e de proteção à infância devem estar sensíveis à realidade dos educandos e educandas. Essas realidades não são uma “[...] questão de pura geografia” (FREIRE, 2015, p. 134). São realidades que negam os projetos de vida, desenvolvimento integral e de futuro da infância em situação de pobreza.

O processo de aprendizagens na perspectiva decolonial transforma as educandas e educandos “[...] em reais sujeitos de construção e da reconstrução do saber” (FREIRE, 2015, p. 28), em que e todos os sujeitos do processo educativo partem de sua condição de subalternizados pelos processos coloniais. Assim, a partir da reflexão-crítica-decolonial, traçam novos movimentos de desterritorialização/reterritorialização, pois entendem a “[...] história como possibilidade, e não como determinismo” (FREIRE, 2015, p. 142).

A educação decolonial é a certeza da compreensão de sua missão de intervenção no mundo. Intervenção que, segundo Freire (2015, p. 96), implica, sobretudo, o “desmascaramento” das relações de subordinações, uma vez que, assim como “[...] o mundo não é. Está sendo” (FREIRE, 2015, p. 74), a decolonialidade não é, está sendo construída. Esse movimento constante de ser no presente e no futuro deve tomar como pontos de partida e de chegada a realidade concreta das sociedades e mentes colonizadas.

Partir do contexto social/geográfico/cultural é questionar as colonialidades, que perpassam a prática educativa/pedagógica/curricular e configuram-se, além de uma crítica epistemológica moderna/colonial/eurocentrada, como um “[...] desafio ético e político, na medida em que explicita a exclusão e o silenciamento de sujeitos levados à desumanização” (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 66). Esse desafio, também, implica o dismantelamento de uma concepção da “neutralidade” dos conhecimentos, dos conteúdos, dos currículos e demais artefatos educacionais, que, sob o manto da neutralidade, reproduzem as narrativas

coloniais/imperiais/eurocêntricas/racistas/homofóbicas/misóginas/classicista; ou seja, as narrativas hegemônicas de quem está no poder.

O conceito de tradução cultural, elaborado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2000), pode auxiliar nesse processo na medida em que a tradução como mediação cultural pode fazer frente à colonialidade e ao perigo de um único, absoluto e universal conhecimento. Para Santos (2000, p. 27),

[s]e são múltiplas as faces da dominação, assim como múltiplas são as resistências e os seus protagonistas [...] necessitamos é de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos atores coletivos ‘conversarem’ sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam.

Nesse sentido exposto por Santos (2000), a tradução permitiria “[...] criar associações e compreensões recíprocas entre experiências e acontecimentos” (GUGGISBERG, 2016, p. 135), possibilitando, então, , que a educação utilize o contexto social, histórico e cultural como pontos de partida e chegada para novas coordenadas epistemológicas.

Uma educação que aspira à decolonialidade deve reivindicar conhecimentos¹⁴⁸ “[...] produzidos no contexto de práticas de marginalização, para poder desestabilizar as práticas existentes de saber e assim cruzar os limites fictícios de exclusão e marginalização” (ALEXANDER, 2005, p. 7 *apud* WALSH, 2009b, p. 26). Desestabilizando esses dualismos de inclusão (a identidade colonial/branca/europeia) e exclusão (a não identidade hegemônica), os conhecimentos decoloniais devem romper essa estratificação dos saberes e das “verdades” instituídas, pois “[...] carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (FREIRE, 2004, p. 45).

A reivindicação de tais saberes outros/fronteiriços/insurgentes deve reconhecer a papel dos processos coloniais na repressão das “[...] formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentido, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO,

¹⁴⁸ Fanon (2005, p. 363) já sinalizava a importância da construção de conhecimentos outros, para o autor os(as) colonizados(as) devem se desvincular dessa projeção eurocêntrica do saber e de subjetividades, e exclama: “Decidamos não imitar a Europa, e orientemos os nossos cérebros e músculos para uma direção nova. Tentemos inventar o homem total que a Europa foi incapaz de fazer triunfar”.

2005, p. 6) e, assim, propiciar o traçar de linhas de fuga e “[...] saídas criativas para necessidades urgentes” (EGGERT, 2013, p. 148), que permita que crianças e adolescentes em situação de pobreza, violadas em seus direitos e esvaziadas identitariamente, tenham possibilidades emancipatórias de resgate identitário.

Tais conhecimentos devem ser situados na individualidade e diferença que os educandos e educandas carregam consigo. Além disso, devem se sensibilizar as constantes transformações que os indivíduos vivenciam em seus cotidianos; ou seja, devem estar em consonância com uma “[...] visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (HOOKS, 2017, p. 32) e “opõe-se à lógica da dominação [...] oferece a esperança [...] para abrir as discussões sobre a realidade” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 168).

Nesse processo, a educação decolonial deve considerar e assumir a pessoa em primeiro lugar, como centro do processo de construção do conhecimento, como sujeito individual integral, pois uma pedagogia que se aventura nas linhas decoloniais deve recuperar a integralidade do ser humano, esta somente possível partindo de uma pedagogia da ternura e da esperança.

Abyalalizar o conhecimento é praticar agenciamentos na medida em que é

[...] nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos, a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de ‘a atualidade’ (DELEUZE, 2013, p. 109).

Abyalizar o conhecimento desde sempre eurocêntrico é ir rumo “[...] a um agenciamento negativo de poder”, é negar “[...] uma educação para a obediência” e promover “[...] uma educação para a potência” (FUGANTI, 2010, s/p) desveladora das relações coloniais hierárquicas.

Entretanto, nada pode se desenvolver sem condições materiais e subjetivas. Nenhuma infância possui condições de participar da construção do conhecimento se está em situação de violências em seus cotidianos. Dessa maneira, uma educação/pedagogia decolonial deve convergir rumo ao desvelamento e desterritorialização das relações de subordinação, rompendo com as bases hegemônicas/eurocentradas/capitalistas/racistas/generificadas, que impactam,

negativamente, as existências de crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil.

Desterritorializadas tais estruturas, a infância pode potencializar seus mecanismos de agenciamentos e suas linhas de fuga, reterritorializando suas subjetividades, resgatando suas identidades e corpos esvaziados e reivindicando seus direitos de proteção, participação e provisão rumo à construção de uma sociedade mais justa e segura para as infâncias.

5.3 PISTAS DELINEADAS NO CAPÍTULO

Ao discutirmos acerca das práticas de agenciamento, percebemos a potência criativa e criadora existente nos movimentos de desterritorialização traçados pelas linhas de fuga. Tais práticas demonstraram que, apesar da subalternização, meninas e adolescentes – pobres, institucionalizadas, violadas em seus corpos e direitos, não brancas e uma infinidade outra de características que as perpassam –, constantemente, rompem essas estruturas excludentes, reinventam-se em devires outros e reivindicam suas subjetividades e identidades.

Este devir que “[...] não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro” (DELEUZE, 1974, p. 01), que afeta e é afetado, desterritorializa e subverte os poderes estabelecidos ao mesmo tempo que reterritorializa essas subjetividades.

Além disso, percebemos que práticas de superação das violências, nos cotidianos das meninas e adolescentes entrevistadas, emergem da própria infância, que se desterritorializa e se reterritorializa, e concebem-se como protagonistas de suas histórias, e não como meros objetos das redes coloniais de saber e poder.

Percebemos que esse movimento desterritorializante e reterritorializante pode ser empreendido e potencializado por meio de uma educação/pedagogia decolonial, que questione as instituições de hierarquias excludentes; ou seja, “[...] como uma práxis propositiva para a educação emancipatória a respeito das estruturas e instituições da colonialidade de poder” (SALVA; SCHÜTZ; MATTOS, 2021, p. 166), que atue no reeducamento do nosso olhar, que se, antes, enxergava o mundo e a sociedade pelas lentes da colonialidade, agora consegue enxergar modos outros e múltiplos de ser e existir.

Vimos que, para que a educação/pedagogia exerça esse movimento decolonial, é preciso que seus espaços, tempos e currículos sejam ressignificados, que os educadores e educadoras, educandos e educandas sejam formados(as) na subversividade de conhecimentos fronteiriços, conhecimentos que partam do contexto real, em que a escola está inserida, rumo à construção de saberes e novas epistemologias.

Nesse sentido, o presente capítulo cartografou resistências e devires que uma infância em situação de pobreza multidimensional empreende em seus cotidianos marcados pelas estruturas excludentes e como uma educação/pedagogia decolonial pode contribuir para que histórias outras possam ser escritas para a infância latino-americana.

6 LINHAS DE CONCLUSÃO

Assim como o mapa não é o território, esta cartografia não é o esgotamento definitivo e a solução dogmática para todas as problemáticas apresentadas. Ao contrário, a dúvida e a incerteza que acompanham o método científico elegido neste trabalho, também, permeiam a conclusão dele.

Neste mapa cartografado, tivemos como objetivo central ouvir o que meninas e adolescentes institucionalizadas, devido a diversos abusos (sexuais, físicos, psicológicos e simbólicos), tinham a dizer a respeito das violências experienciadas em seus cotidianos. Neste percurso, compreendemos que tais violências se interseccionam em diversos aspectos de suas identidades e têm suas origens nos processos de invasão e expropriação das Américas.

Esses processos não são apenas históricos. Ao contrário, seus efeitos nefastos perduram na contemporaneidade posicionando as infâncias femininas, não brancas e pobres em infâncias precárias e abjetas. Ou seja, tais violências incidem diretamente na violação dos direitos de crianças e adolescentes, impedindo-as de exercerem seus devires, singularidades e multiplicidades e de realizarem seus projetos de vida.

Entretanto, apesar de constantes violações de direitos em seus cotidianos, a infância aqui investigada, constantemente, atualiza mundos e modos de ser e existir à medida que resiste às violências, que subalternizam suas vidas, identidades, subjetividades e corpos. Elas são as verdadeiras descolonizadoras de estruturas hierárquicas de saber/poder. Exatamente por isso, nossa intenção nesta pesquisa foi, com os ouvidos “acriançados”, ouvir essa infância resistente, que performa a vida dentro das dobras de seus próprios corpos, porque talvez falar das infâncias tenha sido a fenda que encontrei para falar dos adultos e de seus processos de exclusões.

Neste percurso investigativo, optamos pelo movimento do pesquisar pesquisando. Muitas vezes, tal movimento me fizeram canalizar o caos e as intensidades existentes em meu âmago, para transformá-los em sentidos e forças para continuar. Exatamente por isso, iniciamos a cartografia como uma escrita autocatográfica, situando nosso lugar de fala e expondo que, para adentrar em territórios tão ingovernáveis, deveríamos mergulhar nos mais profundos planos de nossa experiência pessoal para lá recolhermos elementos suficientes, a fim de compreender e transformar tragédias em resistências e experiências em ciência.

Seguimos nosso percurso introduzindo o leitor e a leitora nesta nova paisagem. Nela, apresentamos nosso problema de pesquisa, nosso objetivo geral e nossos objetivos específicos bem como as partes que iriam compor esta cartografia, e finalmente, delineamos nossa tese de partida.

Partimos da tese inicial de que a educação/pedagogia decolonial teria a possibilidade de desterritorializar/desvelar as estruturas hierárquicas e excludentes dos processos de colonialidade, ainda presentes contemporaneamente, atuando como força potencializadora para o traçar de linhas de fuga e dos movimentos de reterritorialização das subjetividades, que a infância em situação de pobreza promove em seus cotidianos. Tal tese, que em um primeiro momento apresentou-se como utópica, possibilitou “criar novas coordenadas de leitura da realidade, criando uma ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos” (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011, p. 4), e, no traçar das histórias de vida dessas infâncias investigadas, defender o potencial emancipatório e reterritorializador de uma educação pautada em princípios decoloniais.

O próximo item do trabalho apresentou os aspectos metodológicos da pesquisa e quais lentes iríamos utilizar para cartografar a vida dessas infâncias e as dificuldades encontradas para definir o próprio conceito de infância. Isso porque os estudos acerca da temática, ainda, persistem em reproduzir uma historiografia e uma definição, que não correspondem às infâncias reais da América Latina. Esse capítulo, não sem intenção nomeado de “Desenhando a pesquisa”, evidenciou quais instrumentos iríamos dispor para desenhar este mapa e quais caminhos foram necessários trilhar neste percurso investigativo. Esses instrumentos se referem à utilização de uma abordagem de pesquisa (qualitativa), que cumprisse uma função social, de um método (cartografia) e que denunciasses a dureza de uma ciência fechada em si, e de todos os aspectos metodológicos empreendidos para evidenciar os efeitos dos processos coloniais na criação, manutenção e potencialização de violências nos cotidianos das infâncias em situação de pobreza.

Em seguida, expomos as geografias hierárquicas do sistema-mundo patriarcal, capitalista, colonial e moderno e os esvaziamentos das subjetividades por ele empreendidos e os movimentos de resistência (pós-coloniais, decoloniais/descoloniais, estudos culturais), que partiram dos processos coloniais e culturais para analisar a sociedade contemporânea. Essa parte da cartografia destacou os múltiplos matizes violentos, dos processos históricos e contemporâneos

da colonialidade, bem como o fato de a colonialidade ser o lado oculto da modernidade e, por consequência, o ato fundante do capitalismo e suas teias de desigualdades, que classificam, produzem subjetividades e, gradativamente, excluem a infância em situação de pobreza.

No capítulo seguinte, trouxemos, eu e os autores com os quais dialoguei e fizemos parte deste trabalho, ao debate as violências nos cotidianos das infâncias investigadas. Essas violências, que são efeitos dos processos coloniais, perpassam os aspectos identitários e interseccionam-se, esvaziando corpos e precarizando a vida de meninas e adolescentes no continente latino-americano, devem ser entendidas como um fenômeno histórico e como estrutura de dominação. Nessa parte do trabalho, evidenciamos a materialização dessas violências e como elas incidem na não garantia dos direitos de proteção, provisão e participação previstos legalmente a todas as crianças e adolescentes. Destacamos a importância de um olhar multidimensional acerca dessas privações de direitos, principalmente ao nos referirmos à pobreza infantil, pois, além do aspecto monetário, ela impacta em outros âmbitos da vida das crianças e adolescentes e impede a realização de seus projetos de vida e devires plenos.

O quinto e último capítulo descreveu os agenciamentos empreendidos e as linhas de fuga traçadas pelas meninas e adolescentes entrevistadas. Nessa parte, evidenciamos o potencial dessas resistências na denúncia do quanto os processos coloniais criam e mantêm processos de exclusão.

Nesse sentido, a resistência e a vulnerabilidade são coexistentes nesses processos e, simultaneamente, tencionam em subjetificação e subjetividade ativa, fazendo com que as meninas e adolescentes entrevistadas, que constituem uma amostra da infância em situação de pobreza, ressignifiquem, constantemente, suas narrativas.

Exatamente por estar em constante ressignificação, suas identidades não são, estão sendo; isto é, são processos identitários em construções. O traçar das linhas de fuga por essa infância é um movimento ambíguo, porque, ao mesmo tempo que permite que essas meninas e adolescentes sobrevivam neste mundo marcado pelas desigualdades, exclusões e violações, convertem-se em linhas de morte quando, na ânsia da resistência, são forçadas a experienciarem situações, que atentem contra sua dignidade, bem-estar e segurança, como no caso de tentativas de suicídio e ingresso em *pandillas*.

De fato, este percurso evidenciou a coexistência da tensão entre vulnerabilidade e resistência e a ineficácia das políticas de proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

As possibilidades de superação dessas situações de vulnerabilidades surgem das próprias narrativas das meninas e adolescentes entrevistadas. Tais percepções revelam uma consciência de que a mudança de perspectivas e de vidas envolve diversas dimensões, entre elas: as dimensões familiar e comunitária, e as políticas pública, econômica, educativa e cultural; e perpassa as esferas da saúde e bem-estar físico e emocional, a segurança, a justiça e a proteção e garantia dos seus direitos. Tais possibilidades destacam o protagonismo que as infâncias, em circunstâncias precarizadas e vulneráveis, podem exercer quando são ouvidas, respeitadas e protegidas em suas singularidades e direitos.

Também, argumentamos que a pedagogia/educação decolonial pode potencializar as práticas de agenciamento, desvelando as hierarquias de poder/saber, e promover a desterritorialização, territorialização e reterritorialização das subjetividades e identidades de crianças e adolescentes em situação de pobreza infantil. Essa educação deve ressignificar os espaços educativos, transformando-os em espaços de formação de educadores(as) e educandos(as) subversivos(as), que partam do contexto real e cotidiano de vivência para a construção de novas coordenadas epistemológicas, as quais reeduem nossas mentes e corpos para a criticidade e autonomia.

A educação, quando educa para a liberdade, cumpre sua missão de formar indivíduos críticos e responsáveis, que atuem na construção de uma sociedade mais justa, democrática e equânime; uma educação para a reconhecibilidade do outro enquanto portador de direitos, um reconhecimento da infância como portadora de voz e vez e, principalmente, um reconhecimento e busca de reparação e superação dos efeitos nefastos do projeto da modernidade colonial capitalista.

De fato, a compreensão e o desvelamento das dinâmicas e estruturas “de poder que produzem e sustentam formas específicas de subjetividade [são] crucia[is] se vamos desafiar a hegemonia” (BRAH, 2011, p. 121) da colonialidade. Esse movimento pode ser potencializado por uma educação/pedagogia decolonial voltada para uma transformação estrutural das sociedades latino-americanas; ou seja, “um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional” (SILVA, 2006, p. 145).

Intencional e articulado com os movimentos sociais e de resistência, pois não há projeto de mudança sem colaboração, isso implica fazer um movimento que, há muito, a escola resiste: sair de seus prédios e muros e ir ao encontro da comunidade, que a cerca para descolonizar as subjetividades do ser, a história do poder e os conhecimentos do saber. Dessa maneira, é preciso romper com a perpetuação de um projeto, que conserva privilégios, reproduz a pobreza e naturaliza a exclusão, institucionalização e gradativa eliminação das meninas e adolescentes, conforme exemplificam as entrevistadas, suas famílias e milhares de outras que são silenciadas e sufocadas pelos territórios coloniais, que regulam e precarizam suas vidas, corpos e possibilidades de devir.

Nesse contexto, as linhas de tessitura desta cartografia nos levaram a territórios de difícil acesso ainda mais quando experienciamos a construção de uma pesquisa em tempos tão incertos para a ciência em um país, que insiste em negá-la. Tais incertezas foram mais evidenciadas no cenário da pandemia da Covid-19. Por vezes, apresentamos as falas das meninas e adolescentes, mescladas com as das mães e/ou responsáveis e com a equipe multidisciplinar, não porque queríamos validar e/ou justificar a presença de um Estado disciplinador. Ao contrário, queríamos evidenciar que, apesar de entendermos a instituição como um aparato estatal que regula e reproduz os processos de subalternização, entendemos que o próprio Estado, a instituição e os indivíduos que os compõem, também, são vítimas dos processos coloniais e, como vítimas, acabam por reproduzir e potencializar os efeitos dos processos coloniais na contemporaneidade.

Todavia, não podemos desanimar! Ao contrário, é na e pela educação que o desvelamento e a descolonização dessas hierarquias de subordinação ocorrerão. Quando os currículos, espaços, tempos, práticas pedagógicas e saberes se descolonizarem e começarem a desvelar essas estruturas hierárquicas de subordinação, novas linhas serão traçadas e histórias outras escritas para essas infâncias em situação de pobreza.

Por fim, juntamos nossas linhas cartográficas às linhas escritas por Eduardo Galeano (1999, p. 18), quando o autor nos lembra que crianças e adolescentes “[...] são, em sua maioria, os pobres: e pobres são, em sua maioria, crianças. E entre todos os reféns do sistema, são elas que vivem pior condição. A sociedade as espreme, vigia, castiga e às vezes mata; quase nunca as escuta, jamais as compreende”. E nós, o que fazemos?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, p. 371-383, jul./dez. 2018.
- ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-14, maio 2020. Disponível: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48358>>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2021
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00129.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2020.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de; SILVA, Janssen Felipe da. Abya Yala como Território Epistêmico: Pensamento Decolonial como Perspectiva Teórica. **Interritórios**, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 42-64, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/5009/4293>>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Corpo feminino e violência de gênero: fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. **Soc. Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 329-340, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- ALVARADO, Sara Victoria; LLOBET, Valeria. Introcucion. In: LLOBET, Valeria (Org.). **Pensar la infancia desde América Latina**: un estado de la cuestión. Buenos Aires: CLACSO, 2013.
- ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.

ANDERSEN, Hans Cristhian. **A roupa nova do imperador**. São Paulo: Brinquebook, 1997.

ARENDT, Hannah. **Da revolução**. São Paulo: Ática, 1988.

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

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

ARONOVICH, Lola. Prefácio. In: LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Cad. CRH [online]**, v. 27, n. 72, p. 613-627, 2014.

BAGGIO, Roberta Camineiro; RESADORI, Alice Hertzog; GONÇALVES, Vanessa Chiari. Raça e Biopolítica na América Latina: os limites do direito penal no enfrentamento ao racismo estrutural / Race and Biopolitics in Latin America: the limits of criminal law in confronting structural racism. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1834-1862, set. 2019. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/34237>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

BAHLS, Flávia Rocha Campos; INGBERMANN, Yara Kuperstein. Desenvolvimento escolar e abuso de drogas na adolescência. **Estudos de Psicologia (Campinas) [online]**, v. 22, n. 4, p. 395-402, 2005.

BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 21, p.659-688, maio/ago. 2013.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582017000200505&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2020.

BARBOSA, Jaqueline Almeida Guimarães; SOUZA, Marina Celly Martins Ribeiro de; FREITAS, Maria Imaculdade de Fátima. Violência sexual: narrativas de mulheres

com transtornos mentais no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica-pan American Journal of Public Health**, v. 37, p. 273-278, 2015.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. Neocolonialismo: um conceito atual? **Sankofa**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 7-11, 6 dez. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2009.

BARKER, Chris. **Cultural Studies – Theory and Practice**. 3. ed. Los Angeles/London: Sage, 2008.

BASTOS, Amélia; FERNANDES, Graça Leão; PASSOS, José; MALHO, Maria João. **Um olhar sobre a pobreza infantil**: análise das condições de vida das crianças. Coimbra: Almedina, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BAYMA-FREIRA, Hilda; ROAZZI, Antonio; ROAZZI, Maira M. O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 2, n. 1, p. 35-40, 31 jul. 2015.

BECKER, Idel. **Pequena história da civilização ocidental**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

BENAVENTE, Renata; JUSTO, João; VERISSIMO, Manuela. Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 27, n. 1, p. 21-31, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312009000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2020.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas v. 1).

BICALHO, Poliene Soares dos Santos; OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva; MACHADO, Márcia. “Mas Eles São Índios de Verdade?”: representações indígenas na sala de aula. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1591-1612, out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401591&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l’intersectionnalité. **Diogène**, Paris, n. 225, p. 70-88, jan./mars 2009.

BIROLI, Flávia. Mulheres e política nas notícias: Estereótipos de gênero e competência política. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 90, p. 45-69, set. 2010. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/1765#quotation>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLAÑOS-VARELA, Ligia María; GONZÁLEZ-GARCÍA, Yamileth; PÉREZ-IGLESIAS, Maria de los Ángeles. El ladino: base del desarrollo cultural hegemónico en Centroamérica. In: **Ponencia I Congreso Centroamericano de História**. Tegucigalpa: Universidad Autónoma de Honduras, 1992.

BOTELHO, Maurílio Lima. Colonialidade e forma da subjetividade moderna: a violência da identificação cultural na América Latina. **Espaço e Cultura**, [s.l.], p. 195-230, ago. 2013. ISSN 2317-4161. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/12274>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In: BOURDIEU, Pierre (Dir.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 587-593.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 dez. 2020.

BRAH, Avtar. Travels in negotiations: difference, identity, politics. **Journal of Creative Communications**, v. 2, n. 1-2, p. 245-256, 2007.

BRAH, Avtar. **Cartografías de la diáspora**: identidades em cuestión. Madrid: Maggie Schmitt y Traficantes de Sueños, 2011.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. Ain't I A Woman? Revisiting intersectionality. **Journal of International Women's Studies**, v. 5, n. 3, 2004.

BRITO, Maria dos Remédios de. Rostidade e Educação. **Arteriais – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes**, [s.l.], p. 142-152, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/5362>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BUKHARIN, Nikolai Ivanivitch. **A Economia Mundial e o Imperialismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CABNAL, Lorena. Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. In: CABNAL, Lorena. **Feminismos diversos**: el feminismo comunitario. Madri: ACSUR Las-Segovias, 2010. p. 11-25.

CAMACHO, Manuel de Brito. A preguiça indígena. In: **Antologia colonial portuguesa, vol. I**: Política e administração. Lisboa: Divisão de Publicações e Biblioteca; Agência Geral das Colônias, 1946.

CARLSSON, Ulla; VON FEILITZEN, Cecilia. **A criança e a violência na mídia**. Brasília-DF: Unesco, 1999. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/crianca_violencia_midia.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CARRARA, Sérgio. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CARVALHO, Carolina Abreu de *et al.* Consumo alimentar e adequação nutricional em crianças brasileiras: revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 211-221, junho 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822015000200211&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Recife: Bagaço, 2004.

CASAÚS-ARZÚ, Marta Elena. El racismo y la discriminación en el lenguaje político de las elites intelectuales en Guatemala. **Discurso & Sociedad**, v. 3, n. 4, p. 592-620, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/675942/racismo_casaus_diso_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 dez. 2020.

CASSIANO, Marcella; FURLAN, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 373-378, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 ago. 2020.

CASTILHO, César Teixeira *et al.* Turismo sexual infanto-juvenil em xeque no contexto da Copa do Mundo de 2014. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 26, n. 2,

e46056, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2018000200210&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 ago. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Org.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. **Discours sur le colonialisme**. Paris: Présence Africaine, 1955.

CESARINO, Letícia. Colonialidade interna, cultura e mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 73-105, mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2017v19n2p73>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CHALOULT, Yves. **Estado, acumulação e colonialismo interno: contradições nordeste/sudeste**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

CHRISTENSEN, Pia Haudrup. Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. **Children & Society**, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, v. 18, n. 2, p. 165-176, 2004.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COLECTIVO IOÉ. La Infancia Moderna como Institución Social: dispositivos de regulación y exclusión de los niños "diferentes". In: Documentación Social Nº 74. Madrid, 1989.

COLLING, Leandro. A heteronormatividade e a abjeção – os corpos de personagens não heterossexuais nas telenovelas da rede Globo (1998 a 2008). In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6., 2020, Salvador. **Anais....** Salvador, 25 a 27 de maio de 2010. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24611.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **The black feminist thought**. London: Routledge, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 6-17, jun. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (CIDH). **Violencia, niñez y crimen organizado**. OAS. Documentos oficiales; OEA/Ser.L/V/II. 2015.

Disponível em: <<http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaNinez2016.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **Panorama Social da América Latina**: resumo executivo, 2019. Santiago: ONU, 2020. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45090/1/S1900909_pt.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 251-276, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142011000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2020.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global. Tradução da 3.ed e revisão técnica de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

CONKLIN, Alice. **A Mission to Civilize**: The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930. Stanford, California: Stanford University Press, 1997.

CONTRERAS, Juan M. *et al.* **Violência sexual na América Latina e no Caribe**: uma análise de dados secundários. Pretória: Iniciativa de Pesquisa sobre Violência Sexual, 2010. Disponível em: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2010/sexual_violence_LA_Caribbean_p.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

CORBY, Brian. **Child Abuse** – towards a knowledge base. Buckingham: Open University Press, 1993.

CORREA, Mariele Rodrigues. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade**: velhice e terceira idade [*online*]. São Paulo: Ed. da UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-116.

COSTA, Sergio. Pós-colonialismo e *différance*. In: COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Mapeando as margens**: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. 2017. Traduzido por Carol Correia. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeando-as-margens-interseccionalidade-pol%C3%ADticas-de-identidade-e-viol%C3%A2ncia-contra-mulheres-n%C3%A3o-18324d40ad1f>. Acesso em: 05 nov. 2021.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Claudia Madrua. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica? **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 934-959, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

DAVIDSON, Julia O'Connell; TAYLOR, Jacqueline Sanchez. Infância, TS e violência: retórica e realidade. In: LEAL, Maria Lúcia Pinto; LEAL, Maria de Fatima; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Org.). **Tráfico de pessoas e violência sexual**. Brasília: VIOLES/SER/Universidade de Brasília, 2007. p. 119-136.

DAVIS, Kathy. Intersectionality as buzzword, a sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. **Feminist Theory**, v. 9, n. 1, p. 67-85, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. 1994. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. 2. ed. Tradução António M. Magalhães. Porto: Rés-Editora, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: Filosofia Prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. Tradução David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Ed. 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1-2.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DELGADO, Paulo. **Os Direitos da Criança: Da Participação à Responsabilidade.** Porto: Profedições, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The Sage handbook of qualitative research.** 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

DIANGELO, Robin. Fragilidade branca. **Eco-Pós**, v. 21, n. 3, p. 35-57, 26 dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/22528>. Acesso em: 19 fev. 2021.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 19, n. 62, out. 2019. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24566>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DIOGO, Fernando. A infância na crise: notas sobre os desafios ao bem-estar infantil. **Rediteia – Revista de Política Social.** n. 46, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4192/3/Rediteia46_InfanciaCriseNotasFD.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUSSEL, Enrique. **1492: O Encobrimento do Outro (A Origem do "Mito da Modernidade")**: Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Ciasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad**. México: Akal, 2016.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 29, p. 45-68, 2004.

EGGERT, Edla. As muitas margens da educação popular. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 143-150.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e da civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ENCUESTA NACIONAL DE CONDICIONES DE VIDA (ENCOVI). **Informe sobre trabajo infantil en Guatemala**. Ciudad de Guatemala: Ministerio de Trabajo y Previsión Social, 2014.

ENTRALGO, Pedro Laín. **El cuerpo humano: teoria actual**. Madrid: Espasa-Calpe, 1989.

ERIBON, Didier. A vida como uma obra de arte. In: ERIBON, Didier. **Michel Foucault: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 118-126.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86, 2003.

ESPIRITU, Yen Le. Race, class, and gender in Asian America. In: KIM, Elaine; VILLANUEVA, Lilia (Ed.) **Making More Waves: New Writing by Asian American Women**. Villanueva, and Asian Women United of California. Boston: Beacon Press, 1997. p. 135-141.

ESTÉVEZ, Ariadna. Capitalismo gore. **Frontera norte**, México, v. 25, n. 50, p. 229-233, dic. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722013000200011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2020.

EUROCHILD; EAPN. **Towards children`s well-being in Europe**. Expainer on child poverty in the EU. Bruxelas: Eurochild, 2013. Disponível em: <<https://www.eapn.eu/towards-children-s-well-being-in-europe-eapn-and-eurochild-s-expainer-on-child-poverty-in-the-eu-is-out-2/>>. Acesso em: 29 out. 2019.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EYNG, Ana Maria (Org.). **Infâncias e violências: garantia de direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional. Relatório**. IIN/OEA; FMSI; PUCPR: 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Teresinha Silveira (Org.). **Circuito e Curtos-Circuitos: atendimento, defesa e responsabilização do abuso sexual contra crianças e adolescentes**. São Paulo: Veras, 2006.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia, compromiso y cambio social: textos de Orlando Fals Borda**. Buenos Aires: El Colectivo – Lanzas y Letras, 2011.

FANON, Frantz. **Les damnés de la terre**. Paris: Maspero, 1974.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p. 201-223, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Afrontamento, 2005.

FERNANDES, Rita Maria Sousa. **A pobreza infantil e os direitos humanos**. 2006. VII, 182 p. Dissertação (Mestrado em Economia e Política Social) – Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2006.

FERREIRA, Tânia Pires. **Crianças e Jovens Institucionalizados: Representações e Expetativas em relação à Família Biológica**. 2013. 90 f. Tese (Mestrado) – Universidade do Minho, Minho, 2013. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28900/1/tese%20tania.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2020.

FERRER, Anabella J. Del Moral. El derecho a opinar de niños, niñas y adolescentes en la Convención sobre los Derechos del Niño. **Cuestiones Jurídicas**, a. L., n. 2, p. 73-99, 2007.

FIGUEIREDO, Karina; BOCCHI, Shirley. **Violência sexual: um fenômeno complexo**. UNICEF, 2010.

FINLEY, Moses. **Escavidão antiga e ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

FOUCAULT, Michel. Soberania e Disciplina. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 179-191.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1994. v. 2.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder [1982]. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2002.

FOUCAULT, Michael. **Ditos e Escritos V**. Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos I**: problematização do sujeito. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Estratégia, poder-saber**: ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 222-240.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **L'origine de l'herméneutique de soi**. Paris: Vrin, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2020.

FRASER, Nancy. **Justice Interruptus**: Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition. New York: Routledge, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Iria. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUGANTI, Luiz. Agenciamento. In: AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Abecedário**: Educação da diferença. 1. ed. Campinas: 2009. Livro Digital. (não paginado).

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALEANO, Eduardo. Os alunos. In: GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Sílvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100407&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 nov. 2020.

GALTUNG, Johan. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 291-305, Aug. 1990. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>

GALTUNG, Johan. **Paz por medios pacífico**: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Bakeaz, 2003.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Eu não vim fazer um discurso**. Tradução Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 30-42.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas, Rev. Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-60892018000100065&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan. 2021.

GOMES, Isabel. **Acreditar no Futuro**. Alfragide: Texto Editores Ltda., 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-Racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Epígrafe de abertura do texto “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. In: **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983.

GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. Colonialismo interno (uma redefinição). In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, 2007. p. 431-458.

GONZÁLEZ-LOPES, Luis Fernando. Una lectura decolonial del racismo em Guatemala. **Tensões Mundiais**, v. 15, n. 28, p. 129-154, 26 ago. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from Political Writings, 1910-1920**. London: Lawrence, and Wishart, 1977.

GROSGOUEL, Ramon. The epistemic decolonial turn beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 211-223, Mar./May 2007.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

GROSGOUEL, Ramón. La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de frantz fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. In: **IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI)**. Barcelona, 26 a 28 de enero de 2011. Disponível em:

<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Documentos&id=23364&opcion=descripcion#ficha_gloobal>. Acesso em: 14 nov. 2019.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. Manifiesto inaugural. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (Org.). **Teorías sin disciplina**: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico**. Campinas: Papirus, 1988.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suelo. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUGGISBERG, Sonia. O procedimento de tradução na cultura, na arte e sua condição antropofágica. Crise, tradução e processos sociais. **Algazarra**, São Paulo, n. 4, p. 133-145, dez. 2016.

HABIGZANG, Luísa Fernanda *et al.* Entrevista clínica com crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 13, n. 3, p. 285-292, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 maio 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora** – identidade e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

HARRIS, Angela. Race and essentialism in feminist legal theory. **Stanford Law Review**, v. 42, n. 3, p. 581-616, 1990. Disponível em: <<http://www.dariaroihtmayr.com/pdfs/assignments/Harris,%20Race%20and%20Essentialism%20in%20Feminist%20Legal%20Theory.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofía de la historia**. Barcelona: Ediciones Zeus, 1971.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2017.

INCERTI, Fabiano. O nascimento do inquerito na tragédia de “édipo-rei”: uma leitura foucaultiana. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 57, n. 134, p. 545-564, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2016000200545&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2020.

INSTITUTO CENTROAMERICANO DE ESTUDIOS FISCALES – (ICEFI). **Pobreza multidimensional infantil y adolescente em Guatemala**: privaciones a superar. Guatemala, Centroamérica, ago. 2016. Disponível em: <https://icefi.org/sites/default/files/muestra_pobreza_multidimensional_en_guatemala.pdf>. Acesso em: 16 set. 2019.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, Alisson; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

JANA, José Eduardo Alves. **Para uma Teoria do Corpo Humano**: Apresentação e Crítica da Teoria do Corpo Humano de Pedro Laín Entralgo. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

JARGOWSKY, Paul. **Poverty and Place**: ghettos, barrios and the American city. Nova Iorque: Russel Sage, 1997.

JESUS, Jéssica de. A Máscara. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/115286>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

KERGOAT, Danièle. Ouvriers=ouvrières. **Critique de l'Economie Politique**, Paris, n. 5, 1978.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2020.

KIPLING, Rudyard. **O fardo do homem branco**. 1898. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330424/mod_resource/content/1/O%20fardo%20do%20Homem%20Branco%20-%20Wikisource.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

KIRST, Patricia *et al.* Conhecimento e cartografia: tempestades de possíveis. In: FONSECA, T. G.; KIRST, P. G. (Org.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Ed. da UFRS, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LADERCHI, Caterina Ruggeri; SAITH, Ruhi; STEWART, Frances. Does it Matter that we do not agree on the Definition of Poverty? A Comparison of Four Approaches. **Oxford Development Studies**, v. 31, n. 3, Sept. 2003.

LANSDOWN, Gerison. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, v. 36, 2005. Disponível em:

<https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/1930_d_Me_hace_s_caso_20081110.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.

LAS CASAS, Bartolomé. **Brevíssima Relación de la Destrucción de Las Indias**. Barcelona: Ediciones Orbis, 1986. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/brevisima-relacion-de-la-destruccion-de-las-indias/>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

LAURETIS, Teresa de. Tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica cultural** Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.

LE GUIN, Ursula. **Discurso no National Book Award**. 2014. Disponível em: <<https://medium.com/especulativa/o-discurso-de-ursula-k-le-guin-no-national-book-award-de-2014-5d5f13c9f829>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 502-507, abr./jun. 2014.

LENIN, Vladimir Ilyich. **Imperialism, the Highest Stage of Capitalism**. New York: Penguin Classics, 1916. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1916/imp-hsc/ch07.htm>>. Acesso em: 6 maio 2020.

LIMA, Raquel. A segunda história ou os “resumos” das aulas em poesias e *raps* (2016-2018). In: MENESES, Maria Paula; PEIXOTO, Carolina; SANTOS, Boaventura de Souza. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2019.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LITEWKA, Jack. **The Socialized Penis**. New York: Liberation, 1997.

LOPES, Ana Mônica Henriques. Neocolonialismo na África. **Sankofa**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 12-21, 6 dez. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ed. 34, 2002. p. 225-242.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-34.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jul. 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935- 952, 2014.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 356-377.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças** – correspondência 1982-1985. Tradução Tereza Coelho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MACHEL, Samora Moisés. **A vitória constrói-se, a vitória organiza-se**. Maputo: Edição do Departamento do Trabalho Ideológico da FRELIMO, 1977.

MALCHIODI, Cathy A. **Breaking the silence: art therapy with children from violent homes**. New York: Brunner/Mazel, 1990.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad de ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MARTÍNEZ-PELAEZ, Severo. **La patria del criollo: ensayo de interpretación de la realidad colonial guatemalteca**. Ciudad de México: Ediciones en Marcha, 1994.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N- 1, 2018.

McCLINTOCK, Anne. **Couro Imperial** – Raça, gênero e sexualidade no embate colonial. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.

MELKEN, Rolando Vázquez. Colonialidad y relacionalidad. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar em colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014. p. 173-196.

MELO, Danilo. Experimentação e prudência no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 3-19, 2020.

MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 504.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. esp., p. 115-140, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009. p. 213-233.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. **Revista de Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p. 66-80, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16181>>. Acesso em: 26 dez. 2020.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como caminho para a cooperação. Entrevista concedida a Luciano Gallas. Tradução André Langer. **Revista IHU**, ed. 431, nov. de 2013. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao431.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2019.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 32, n. 94 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 abr. 2020.

Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/146654/mod_resource/content/1/Walter%20Mignolo%20-%20El%20pensamiento%20descolonial%20-%20desprendimiento%20y%20apertura.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 1, n. 2, p. 91-102, ago. 2001. <https://doi.org/10.1590/S1519-38292001000200002>

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de Souza. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 4, n. 3, p. 513-531, nov. 1997/fev. 1998.

MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA Y ASISTENCIA SOCIAL (MSPAS). **Perfil de salud de los pueblos indígenas de Guatemala**. Ciudad de Guatemala: Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud, 2016.

MINUJIN, Alberto; NANDY, Sheilen. **Global child poverty and well-being: Measurement, concepts, policy and action**. Chicago: The Policy Press- University of Bristol, 2012.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **“O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral”**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/dyRc8J>>. Acesso em: 1 nov. 2021.

MONAGREDA, Johanna Katuska. A raça na construção de uma identidade política: alguns conceitos preliminares. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 22, p. 366-393, 2017.

MORAIS, Normanda Araujo de. **Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social**: entre o risco e a proteção. 2009. 231 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16660/000704367.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 maio 2020.

MOREIRA, Daniel Augusto. O uso de programas de computador na análise qualitativa: oportunidades, vantagens e desvantagens. **Revista de Negócios**, v. 12, n. 2, p. 56-68, 2007. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/27898/o-uso-de-programas-de-computador->>. Acesso em: 15 maio 2020.

MORUZZI, Andrea Braga. A infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana para pensar a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Tradução Pedrinho A. Guarischi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOURA, Tatiana. **Novíssimas guerras**: espaços, identidades e espirais da violência armada. Coimbra: Almedina, 2010.

N'KRUMAH, Kwame. **Neocolonialismo**: último estágio do imperialismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 49-55, abr. 2006a. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2020.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Mulheres vítimas de violência doméstica: Compreendendo subjetividades assujeitadas. **Psico**, v. 37, n. 1, 31 jul. 2006b. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1405>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

NEVES, Claudia Elizabeth Abbês Baeta. Gilles Deleuze e política: interferências nos modos de se estar nos verbos da vida. In: NASCIMENTO, M. L.; TEDESCO, S. (Org.). **Ética e subjetividade**: novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulinas, 2009. p. 192-213.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Crepúsculo dos ídolos ou a filosofia a golpes de martelo**. Tradução Edson Bini e Márcio Pugliesi. São Paulo: Hemus, 1984.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NÓSOTRAS. **Ao menos 40 meninas foram mortas no dia 8 de março em um abrigo na Guatemala pela omissão do estado!** 15 de março de 2017. Disponível em: <<https://nosotrasfeministas.wordpress.com/2017/03/15/ao-menos-40-meninas-foram-mortas-no-dia-8-de-marco-em-um-abrigo-na-guatemala-pela-negligencia-do-estado/>>. Acesso em: 26 maio 2020.

NUSSBAUM, Martha C. **Women and human development**: the capabilities approach. New York: Cambridge University Press, 2000.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). **Panorama Laboral 2019**: Empleo, desempleo, mercado de trabajo, salario, salario mínimo, brecha de género, estadísticas del trabajo, condiciones de trabajo, América Latina, América Central, Caribe. Lima, Perú: Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2019. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_732198.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2020.

OLIVEIRA, Salete. **Flechas & dardos**. [s. l.]: PUC, 2008. Seção de comentários para a série *Ágora*, agora 2, realizada pelo NU-SOL e veiculada na TV PUC. DVD.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 281-305.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 159-178, jan. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Ribamar José de. Capitalismo Gore no Brasil: entre farmacopornografia e necropolítica, o *golden shower* e a continência de Bolsonaro. **Rev. Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 245-272, jul. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/view/68204/39071>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução nº 44/25 de 20 de novembro de 1989**. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Institute for Statistics (UIS) is the statistical office of UNESCO and is the UN depository for global statistics in the fields of education, science and technology, culture and communication. **One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School**. Fact Sheet No. 48, Feb. 2018. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **OMS aborda consequências da violência sexual para saúde das mulheres**. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oms-aborda-consequencias-da-violencia-sexual-para-saude-dasmulheres/>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a prevenção de violência 2014**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

OYEWÙMI, Oyeronke. **The Invention of Women**. Making an African Sense of Western Gender Discourses. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. Violência interseccional na infância: o currículo como espaço de práticas decoloniais. In: LEITE, Carlinda *et al.* **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTE)**: II Seminário Internacional. Porto: Universidade do Porto, 2019.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 110-124, jan. 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12370/8800>>. Acesso em: 3 mar. 2020.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; FILIPAK, Sirley Terezinha; GISI, Maria Lourdes; SOUZA JUNIOR, Antonio de. Instituições de educação superior do Paraná: atuação e formação de coordenadores de curso para uma gestão democrática. **SÉRIE-ESTUDOS**, v. 20, p. 275, 2019. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1188>>. Acesso em: 24 maio 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e Diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre Currículos e Culturas**: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010. p. 15-29.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.

PAREDES, Julieta. El feminismo comunitário: la creación de un pensamiento próprio. **Corpus [En línea]**, Mendonza, v. 7, n. 1, p. 1-9, jun. 2017. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/corpusarchivos/1835#quotation>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

PARNET, Claire. **L'abécèdaire de Gilles Deleuze**. Transcrição integral. Paris: Vidéo Éditions Montparnasse, 1996. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso: 7 jan. 2021.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. v. 1. p. 17-31.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PAZ, Octavio. **O Labirinto da Solidão e Post Scriptum**. 4. ed. Tradução Eliane Zagury. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, Franca, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2019.

PEREIRINHA, José António; NUNES, Francisco; BASTOS, Amélia; CASACA, Sara Falcão; FERNANDES, Rita; MACHADO, Carla. **Gênero e Pobreza**: Impactos de determinantes da pobreza no feminino. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2008.

PERRONE, Cláudia Maria. Esquizoanálise. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Abecedário**: educação da diferença. Campinas: Papyrus, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.

PORTINARI, Denise. **O discurso da homossexualidade feminina**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRÁ, Jussara Reis. Cidadania de gênero, capital social, empoderamento e políticas públicas no Brasil. In: BAQUERO, Marcello (Org.). **Reinventando a sociedade na América Latina**: cultura política, gênero, exclusão e capital social. Porto Alegre/Brasília: Ed. da UFRGS; Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 2001.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 maio 2020.

PRADO FILHO, Kleber; TRISOTTO, Sabrina. O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 fev. 2021.

PRECIADO, Paul Beatriz. Qui défend l'enfant queer? **Libération**. 2013. Disponível em: <http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947> Acesso em: 9 nov. 2018.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2020.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO MÁS ALLÁ DEL CONFLICTO, LUCHAS POR EL BIENESTAR (PNUD). **Nacional Informe de Desarrollo Humano 2015/2016** – Resumen ejecutivo. Guatemala: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). **Colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 73-116.

RAMALHO, Maria Irene. Difference and Hierarchy Revisited by Feminism. **Anglo Saxonica**, Lisboa, v. 3, n. 6, p. 23-45, 2013. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/144049106.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

REGO, Noelia Rodrigues Pereira. **Educação popular e decolonialidade: pedagogias de resistência em Abya Yala**. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2021.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Samava, 2010.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIDENTE, Marcelo. **Classes sociais e representação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROMARO, Rita Aparecida; CAPITÃO, Claudio Garcia. **As faces da violência: aproximações, pesquisas, reflexões**. São Paulo: Vetor, 2007.

ROMERO, Wilson; ORANTES, Ana Patricia. **Estudio sobre racismo, discriminación y brechas de desigualdad en Guatemala**. Ciudad de México: ONU, 2018. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44244/1/S1801101_es.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ROSÁRIO, Nísia Martins do. Mitos e cartografias: novos olhares metodológicos na comunicação. In: MALDONADO, Efendy; BONIN, Jiani Adriana; ROSÁRIO, Nísia Martins do. **Perspectivas metodológicas em comunicação: desafios na prática investigativa**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2008. p. 195-220.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Org.). **Diálogos internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

RUTHERFORD, Jonathan. **Identify**: community, culture, difference. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

SADER, Emir. O maior massacre da história da humanidade. **Carta Maior**, 12 out. 2011. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/O-maior-massacre-da-historia-da-humanidade/2/23572>>. Acesso em: 5 maio 2020.

SADOCK, Benjamin; SADOCK, Virginia; RUIZ, Pedro. **Compêndio de psiquiatria**: ciência do comportamento e psiquiatria clínica. Tradução Marcelo de Abreu Almeida *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1741437/mod_resource/content/1/Gênero%2C%20Patriarcado%2C%20Violência%20%20%28livro%20completo%29.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de Gênero**: Poder e Impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

SALE, Kirkpatrick. **A Conquista do Paraíso**: Cristóvão Colombo e seu legado. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas Guaciara Lopes Louro. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 235 p.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli Wollmann; MATTOS, Renan Santos. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 160–178, 2021. doi: 10.9771/cgd.v7i1.43546. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SANDAY, Peggy Reeves. The socio-cultural context of rape: a cross-cultural study. In: O'TOOLE, Laura; SCHIFFMAN, Jessica; EDWARDS, Margie [orgs.]. **Gender violence**: interdisciplinary perspectives. New York: University Press, 1997. p. 52-66.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. Por uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**: Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. 1. ed. Coimbra: Edições ALMEDINA. SA, 2009. p. 21-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Contra a dominação. **Jornal de Letras**, Ideias – Sociedade Breve, Lisboa, p. 27-28, 16 ago. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **El virus es un pedagogo que nos intenta decir algo, el problema es saber si vamos a escucharlo**. Entrevista concedida a M^a Ángeles Fernández y J. Marcos. *Ethic*, Espanha, 9 jun. 2020.

SANTOS, Jaqueline Silva *et al.* O cuidado da criança e o direito à saúde: perspectivas de mães adolescentes. **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo: USP, v. 49, n. 5, p. 733-740, out. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342015000500733&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SANTOS, Samara Silva dos; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Quando o silêncio é rompido: o processo de revelação e notificação de abuso sexual infantil. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 328-335, ago. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jul. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela. A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. In: DIOGO, Fernando; CASTRO, Alexandra; PERISTA, Pedro. **Pobreza e exclusão social em Portugal**: contextos, transformações e estudos. Ribeirão: Húmus, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima (Org.). **Pobreza infantil**: realidades, desafios, propostas. Famalicão: Húmus, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. Questão de método. In: **Os Pensadores**: Sartre. São Paulo: Abril, 1980.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2005.

SCHMIDT, Paulo; SANTOS, José Luiz dos. O Uso dos Quipus como Ferramenta de Controle Tributário e de *Accountability* dos Incas. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 19, n. 66, p. 613-626, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbgn/v19n66/1806-4892-rbgn-19-66-613.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2020.

SCHNORR, Samuel Molina; RODRIGUES, Carla Gonçalves. A possibilidade de pensar a filosofia na perspectiva da diferença: impregnando a formação de professores e experimentando o inédito. **Conjectura: Filosofia e Educação**, UCS, v. 19, p. 36-49, 2014.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-29, jan./abr. 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES (online)**, v. 18, p. 1-5, 2012.

SEGATO, Rita Laura. Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. **Sociedade e Estado [online]**, v. 29, n. 2, pp. 341-371, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200003>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SEN, Amartya. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SGRITTA, Giovanni B. Inconsistencies: Childhood on the Economic and Political Agenda. In: MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (Ed.). **Childhood and children's culture**. Odense: Odense University Press, 2002.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da (Coord.). **O Direito à Convivência Familiar e Comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: Ipea, 2004. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=5481>. Acesso em: 29 maio 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.

SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados**. 2018. 144 f., enc., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, M. Pobreza infantil – uma irrefutável violação de direitos humanos. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. **Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas**. Vila Nova de Famalicão: Húmus; REAPN, 2010. p. 77-83.

SILVA, Simone Araújo da; HERZBERG, Eliana; MATOS, Luís Alberto Lourenço de. Características da inserção da psicologia nas pesquisas clínico-qualitativas: uma revisão. **Bol. Psicol**, São Paulo, v. 65, n. 142, p. 97-111, jan. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432015000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SISTEMA DE INFORMACIÓN GERENCIAL DE SALUD (SIGSA). **Datos de casos de violencia sexual atendidos por los servicios de salud del 2015**. Ciudad de Guatemala: Ministerio de Salud Pública y Assitencia Social, 2015.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras Infâncias...** A situação social das crianças atendidas numa Comissão de Protecção de Menores. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança, 2001.

SOTO-QUIRÓS, Ronald. Un otro significante en la identidad nacional costarricense: el caso del inmigrante afrocaribeño, 1872-1926. **Buletín de la Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica**, n. 25, p. 1-32, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart de Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

STOLCKE, Verena. ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad... y la naturaliza para la sociedad? **Política y Cultura**, México D.F., n. 14, 2000.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 24, n. 24, p. 33-48, 2013.

STREY, Marlene Neves. Será o século XXI o século das mulheres? In: STREY, Marlene Neves; MATTOS, Flora Bojunga de; FENSTERSEIFER, Gilsa Pulcherio; WERBA, Graziela (Org.). **Construções e perspectivas em gênero**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2000.

STREY, Marlene Neves; WERBA, Graziela Cucchiarelli. Longe dos olhos, longe do coração: ainda a invisibilidade da violência contra a mulher. In: GROSSI, Patrícia Krieger (Org.). **Violências e gênero**: coisas que a gente não gostaria de saber. Porto Alegre: Ed. Universitária da PUCPR, 2012.

SURELI, Sara. **The Rhetoric of English India**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. A questão do outro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível em: <<https://portalconservador.com/livros/Tzvetan-Todorov-A-Conquista-da-America.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade: participação das crianças e cidadania da infância. **Revista Contexto & Educação**, [s. l.], v. 22, n. 78, p. 45-68, 2007.

TORRES, Haroldo; FERREIRA, Maria Paula; GOMES, Sandra. Educação e segregação social: explorando o efeito das relações de vizinhança. In: MARQUES, Eduardo; TORRES, Haroldo (Org.). **São Paulo**: segregação, pobreza e desigualdade. 1. ed. São Paulo: Ed. do Senac, 2005. v. 1, p. 123-142.

TOTH, Sheree L.; CICHETTI, Dante; MACFIE, Jenny; EMDE, Robert N. Representations of self and other in the narratives of neglected, physically abused, and sexually abused preschoolers. **Developmental Psychopathology**, v. 9, n. 4, p. 781-796, 1997. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/representations-of-self-and-other-in-the-narratives-of-neglected-physically-abused-and-sexually-abused-preschoolers/4B551615BD06D966E96389EBBD027A43>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

TOWNSEND, Peter. **Poverty in the United Kingdom**. A survey of household resources and standards of living. London: Penguin Books, 1979.

TOWNSEND, Peter. **The international analysis of poverty**. London: Harvester Wheatsheaf, 1993.

TRIANA, Sayak Valencia. **Capitalismo gore**. México: Paidós, 2016.

TRIGO, Luísa Ribeiro; ALBERTO, Isabel. As múltiplas faces da institucionalização de crianças e jovens: risco e/ou oportunidade? In: ALMEIDA, Ana Tomás; FERNANDES, Natália (Org). **Intervenções com crianças, jovens e famílias: estudos e práticas**. Coimbra: Almedina, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUÑÓN, Ianina; POY, Santiago; COLL, Agustina. La pobreza infantil en clave de derechos humanos y sociales. Definiciones, estimaciones y principales determinantes (2010-2014). **Población & Sociedad**, Argentina, v. 24, n. 1, 24 set. 2016. Disponível em: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/pys/article/view/8047>>. Acesso em: 24 set. 2019.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação mundial da infância 2005** – infância ameaçada. New York: UNICEF, 2005. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2006_excluidas.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2019.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF, 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/4021/file/Direitos_Negados.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. **Observación general Nº 13: Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia**. UNICEF, 2011. Disponível em: <<https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Crianças, alimentação e nutrição: crescendo saudável em um mundo em transformação** – Sumário Executivo. New York: UNICEF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/sites/unicef.org.brazil/files/2019-10/br_sowc_2019_resumo_executivo.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Situação mundial da infância 2016: oportunidades justas para cada criança**. New York, 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/SOWC2016_ResumoExecutivo.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2020.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Atlas Nacional de la Situación de la Niñez y Adolescencia según el XII censo de población y VII de vivienda y las proyecciones nacionales, departamentales y municipales de población**. Ciudad de Guatemala: UNICEF, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/guatemala/media/4226/file/gua-reporte-atlas-2021.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME (UNODC). **Global Study on Homicide: Killing of children and young adults**. Vienna: ONU, 2019. Disponível em: <https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/gsh/Booklet_6new.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

VALLÈS, Jules. **El niño**. Barcelona: Bruguera, 1985.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VENTURA, Isabel. **Medusa no palácio da justiça ou uma história da violação sexual**. Lisboa: Tinta da China, 2018.

VIEIRA, Crístiele de Almeida; COSTA, Cássia Kely Favoretto; JACINTO, Paulo de Andrade. Pobreza infantil no Brasil: uma análise multidimensional para o período de 1998 a 2008. **Economia Aplicada**, [s. l.], v. 25, n. 3, p. 331-366, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/168914>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. Deleuze: ética como resistência e reinvenção. In: SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson Sávio; BOCCA, Francisco Verardi. **Ética em movimento**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 283-296.

VIVEROS VIGOYA, Mara. La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en América Latina. In: **Seminario Internacional La sexualidad frente a la sociedad**, Cidade do México, 28-31 de julio de 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Afrontamentos, 1974.

WALLERSTEIN, Immanuel. Dependence in an Interdependent world. In: WALLERSTEIN, Immanuel. **The Capitalist World-Economy**. Cambridge: Cambridge U.P., 1979.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 131-152, 1 jul. 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya Yala, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, Interculturalidad, Vida desde el Abya Yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. In: MIGNOLO, Walter *et al.* **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar em colectivo. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014.

ZAMBENEDETTI, Gustavo; SILVA, Rosane Azevedo Neves. Cartografia e genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 454-463, 2011.

ZAMUDIO, Rebeca Mariana Gaytán. Violencia epistémica y creación de subjetividades coloniales. In: NÁJERA, Verónica Renata López (Coord.). **De lo póstolonial a la descolonización**: genealogías LatinoAmericanas. Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018. p. 28-43.

ZINNERCKER, Jürgen. The cultural modernisation of childhood. In: CHISHOLM, Lynne; BÜCHNER, Peter; KRÜGER, Heinz-Hermann; BOIS-REYMOND, Manuel Du (Ed.). **Growing up in Europe**. Contemporary horizons in childhood and youth studies. Berlin u.a: de Gruyter (International studies on childhood and adolescence, 2), 1995. p. 85-94.

ANEXO A – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL – PROGRAMAS

Programa: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Tempo de existência do programa: _____
2. Âmbito: () Estatal () Sociedade Civil () Misto
3. O programa tem vínculo com alguma política estatal?
() Sim () Não Se sim, qual? _____
4. Qual a faixa etária das crianças, adolescentes e jovens que participam do programa? _____
5. Qual o tempo de permanência dos participantes no programa? _____
6. Qual a finalidade/objetivo do programa: _____
7. Quais são os critérios para inclusão dos beneficiários (crianças, adolescentes e jovens que participam do programa)? _____
8. Quais são dos critérios para a inclusão dos executores (gestores, educadores, técnicos, voluntários que atuam no programa)? _____
9. Quais as ações previstas no programa? _____

CONCEPÇÕES SOBRE DIREITOS HUMANOS

1. O programa apresenta alguma concepção sobre Direitos Humanos?
() Sim () Não Caso afirmativo, indicar qual: _____
2. Todos os direitos relacionados são afirmados na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). Quais são contemplados pelas ações/objetivos do programa? Enumerar por ordem de ênfase observada na documentação.

<input type="checkbox"/> vida <input type="checkbox"/> identidade <input type="checkbox"/> nacionalidade <input type="checkbox"/> adoção (ter uma família) <input type="checkbox"/> liberdade de opinião e expressão <input type="checkbox"/> convivência com os pais/responsáveis legais <input type="checkbox"/> liberdade de associação e crença <input type="checkbox"/> informação	<input type="checkbox"/> saúde <input type="checkbox"/> educação <input type="checkbox"/> esporte e lazer <input type="checkbox"/> profissionalização <input type="checkbox"/> cultura <input type="checkbox"/> proteção contra trabalho ilegal e exploração econômica <input type="checkbox"/> proteção contra todas as formas de violência <input type="checkbox"/> reintegração social <input type="checkbox"/> orientação em e para os Direitos Humanos
--	---
3. O documento apresenta o contexto das crianças e adolescentes atendidos? (Fatores de risco para a violência e proteção dos direitos):
() Sim () Não Caso afirmativo, indicar qual: _____
4. O programa apresenta alguma concepção sobre participação infantil?
() Sim () Não Caso afirmativo, indicar qual: _____

Observações complementares: _____

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018
 Proyecto: **Garantía de Derechos de NNA em entorno cotidiano**

FORMULARIO DE ENTREVISTA A BENEFICIARIOS (NIÑAS, NIÑOS, ADOLESCENTES de 10 a 18 años)

Programa: _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL PARTICIPANTE

1. Edad: _____ 2. Sexo: () Femenino () Masculino
3. Cuál considera que es su descendencia étnica?
 () Indígena () Ladino () Garifuna () No sabe () No contesta
4. De donde es originario (departamento, municipio) ? _____
5. Posee una religión? () Si - () No. Si responde si podría mencionar cuál: _____
6. Sabe Cuál es el ingreso económico mensual de su familia? () Si - () No
 () menos de 1 salario - hasta 2.893,21 quetzales
 () 1 salario - 2.893,21 quetzales
 () 2 a 4 salarios - 5.786,42 – 11.572,84 quetzales
 () 5 a 7 salarios - 14.466,05 – 20.252,47 quetzales
 () más de 8 salarios 23.145,68 quetzales
7. Cuál es el grado escolar que cursa actualmente? _____
8. Usted repitió algún año? () Si - () No Si responde si podría mencionar cuál: _____
9. Usted abandono alguna vez un año de estudio? () Si - () No Si responde si podría explicar cuál fue el motivo: _____

INSERCIÓN DEL PARTICIPANTE EM EL PROGRAMA

1. Hace cuánto tiempo que participa del programa? _____

2. Cómo se enteró del programa?

4. Cuál era su expectativa al momento de entrar en el programa?

3. Que aspectos fueron considerados por los técnicos para ser incluido en el programa?

PERCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS Y LAS VIOLENCIAS

a. Cuáles son los factores de riesgo para las violencias sobre los niños/ninás e adolescentes?

b. Cuáles son los factores de protección ante las violencias?

1. Qué entiende usted por derechos humanos?

2. Qué considera usted como derecho fundamental de todas las personas?

3. Los siguientes derechos son afirmados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Indique cuáles considera más fundamentales para la vida de los beneficiarios del programa en este momento? (enumere por orden de importancia)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> vida | <input type="checkbox"/> libertad de asociación y creencia | <input type="checkbox"/> protección contra trabajo ilegal y explotación económica |
| <input type="checkbox"/> identidad | <input type="checkbox"/> información | <input type="checkbox"/> protección contra todas las formas de violencia |
| <input type="checkbox"/> nacionalidad | <input type="checkbox"/> salud | <input type="checkbox"/> reinserción social |
| <input type="checkbox"/> adopción (tener una familia) | <input type="checkbox"/> educación | <input type="checkbox"/> orientación en y para los derechos humanos |
| <input type="checkbox"/> libertad de opinión y expresión | <input type="checkbox"/> deporte y recreación | |
| <input type="checkbox"/> convivencia con os padres/responsables legales | <input type="checkbox"/> profesionalización | |
| | <input type="checkbox"/> cultura | |

4. El programa contribuye a la garantía de algunos de los derechos anteriormente mencionados? Sí - No
Si responde si, podría mencionar cuáles?

PROCESO: METODOLOGIA Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

1. Cuáles son las acciones/actividades haces cotidianamente en el programa?

3. En cuáles espacios se desarrollan las actividades?

4. Cuáles son los materiales indispensables para el desarrollo de las actividades?

2. Cuáles son los objetivos de las acciones/actividades que haces cotidianamente en el programa?

5. Identifica alguna dificultad para su participación en el programa?

Sí - No Si responde si, podría mencionar cuál/es?

6. Qué dificultades usted superó participando del programa?

8. Qué **aprendió** en el programa que te va ayudar en su vida familiar cotidiana?

7. Cuáles son los beneficios que el programa ya le ha proporcionado a su vida?

9. Qué **aprendió** en el programa que te va ayuda en forma cotidiana en su comunidad?

7.1. Cuáles son los aprendizajes que logro en el programa?

10. Qué **aprendió** en el programa que te va ayuda en forma cotidiana en sus estudios/ escuela?

11. Describa la rutina de un día típico en el programa. (lo que hace, como se **siente**, lo que aprende... ..).

12. En su percepción como están las condiciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en general hoy?

(desearía agregar algo más al conjunto de preguntas del formulario?):

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018
 Proyecto: **Garantía de Derechos de NNA em entorno cotidiano**
FORMULARIO DE ENTREVISTA A EJECUTORES (GESTORES e EDUCADORES)

Programa: _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad: _____ 2. Sexo: () Femenino () Masculino
3. Función en el programa: _____
4. Cuál considera que es su descendencia étnica?
 () Indígena () Ladino () Garífuna () No sabe () otro _____
5. De donde es originario (departamento, municipio) ? _____
6. Posee una religión? () Si - () No. Si responde si podría mencionar cuál: _____
7. Cuál es su escolaridad? (último año educativo aprobado) _____
8. Cuál es su profesión? _____
9. Cuál es el ingreso económico mensual de su familia?
 () menos de 1 salario - hasta 2.893,21 quetzales
 () 1 salario - 2.893,21 quetzales
 () 2 a 4 salarios - 5.786,42 – 11.572,84 quetzales
 () 5 a 7 salarios - 14.466,05 – 20.252,47 quetzales
 () más de 8 salarios 23.145,68 quetzales

ACTUACIÓN EM EL PROGRAMA

1. Tiempo de permanencia en el programa: _____
2. Cuál es su vínculo laboral? () Efectivo - () Temporario - () Voluntario

3. Como se realizó la selección para su ingreso al programa?

4. Qué espera agregar usted de su participación en el programa?

5. Hubo capacitación para su actuación en el programa? () Si - () No Si responde si, mencione cómo se desarrolló?

Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018
 Proyecto: **Garantía de Derechos de NNA em entorno cotidiano**
FORMULARIO DE ENTREVISTA A EJECUTORES (GESTORES e EDUCADORES)

PERCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS Y LAS VIOLENCIAS

<p>a. Cuáles son los factores de riesgo para las violencias sobre los niños/ninás e adolescentes?</p>	<p>b. Cuáles son los factores de protección ante las violencias?</p>
---	--

<p>1. Qué entiende usted por derechos humanos?</p>	<p>2. Qué considera usted como derecho fundamental de todas las personas?</p>
--	---

3. Los siguientes derechos son afirmados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Indique cuáles considera más fundamentales para la vida de los beneficiarios del programa en este momento? (enumere por orden de importancia)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> vida | <input type="checkbox"/> libertad de asociación y creencia | <input type="checkbox"/> protección contra trabajo ilegal y explotación económica |
| <input type="checkbox"/> identidad | <input type="checkbox"/> información | <input type="checkbox"/> protección contra todas las formas de violencia |
| <input type="checkbox"/> nacionalidad | <input type="checkbox"/> salud | <input type="checkbox"/> reinserción social |
| <input type="checkbox"/> adopción (tener una familia) | <input type="checkbox"/> educación | <input type="checkbox"/> orientación en y para los derechos humanos |
| <input type="checkbox"/> libertad de opinión y expresión | <input type="checkbox"/> deporte y recreación | |
| <input type="checkbox"/> convivencia con os padres/responsables legales | <input type="checkbox"/> profesionalización | |
| | <input type="checkbox"/> cultura | |

<p>4. El programa contribuye a la garantía de algunos de los derechos anteriormente mencionados? () Si - () No Si responde si, podría mencionar cuáles?</p>
--

PROCESSO: METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

1. Desde su rol - Cuáles son las acciones/actividades que desarrolla en el programa?
2. Cuáles son los objetivos de las acciones/actividades que desarrolla cotidianamente en el programa?
3. Cuáles espacios son indispensables para el desarrollo de las actividades?
4. Cuáles son los materiales indispensables para el desarrollo de las actividades?
5. Identifica alguna dificultad para el desarrollo del programa? (<input type="checkbox"/>) Si - (<input type="checkbox"/>) No - Si responde si, podría mencionar cuál/es?
6. Cuáles puntos positivos usted destaca em el programa?
7. Cuáles aprendizajes brinda el programa a los beneficiarios (niñas, niños, adolescentes e jóvenes)?
8. Cómo esos aprendizajes contribuyen al cotidiano de los beneficiarios en relación a su familia ?
9. Cómo esos aprendizajes contribuyen al cotidiano de los beneficiarios en relación a su comunidad ?
10. Cómo esos aprendizajes contribuyen al cotidiano de los beneficiarios en relación a sus estudios/ escuela ?
11. Describa la rutina de un día típico de niñas, niños y adolescentes en el programa. (lo que hacen, como se sienten , lo que aprenden...).
12. Comentarios finales – En su percepción como están las condiciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en general hoy?

¿(Desearía agregar algo más al conjunto de preguntas del formulario?):

Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018
 Proyecto: **Garantía de Derechos de NNA em entorno cotidiano**
FORMULARIO DE ENTREVISTA A PADRES Y RESPONSABLES

Programa: _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad: _____ 2. Sexo: () Femenino () Masculino
3. Cuál considera que es su descendencia étnica?
 () Indígena () Ladino () Garifuna () No sabe () No contesta
4. De donde es originario (departamento, municipio) ? _____
5. Posee una religión? () Si - () No.
 Si responde si podría mencionar cuál: _____
6. Cuál es su escolaridad? (último año educativo aprobado) _____
7. Cuál es su profesión? _____
8. Trabaja actualmente? _____
9. . Sabe Cuál es el ingreso económico mensual de su familia? () Si - () No
 () menos de 1 salario - hasta 2.893,21 quetzales
 () 1 salario - 2.893,21 quetzales
 () 2 a 4 salarios - 5.786,42 – 11.572,84 quetzales
 () 5 a 7 salarios - 14.466,05 – 20.252,47 quetzales
 () más de 8 salarios 23.145,68 quetzales
10. Su familia recibe alguna prestación económica del Estado? () Si - () No
 Si responde si podría mencionar cuál: _____

INSERCIÓN EN EL PROGRAMA:

1. Tiempo de participación de su hija/o/dependiente en el programa. Desde cuando participa: _____ Cuánto tiempo a la semana participa: _____	
2. Como se enteró del programa?	4. O que foi considerado (pelos coordenadores) para inclusão de seu filho/sua filha no programa?
3. Cuáles fueron los motivos para que su hija/o/dependiente participe en el programa?	4. Cuál era su expectativa al momento de que su hija/o/dependiente entró en el programa?

Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018
 Proyecto: **Garantía de Derechos de NNA em entorno cotidiano**
FORMULARIO DE ENTREVISTA A PADRES Y RESPONSABLES

PERCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS Y LAS VIOLENCIAS

<p>a. Cuáles son los factores de riesgo para las violencias sobre los niños/ninás e adolescentes?</p>	<p>b. Cuáles son los factores de protección ante las violencias?</p>
---	--

<p>1. Qué entiende usted por derechos humanos?</p>	<p>2. Qué considera usted como derecho fundamental de todas las personas?</p>
--	---

3. Los siguientes derechos son afirmados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Indique cuáles considera más fundamentales para la vida de los beneficiarios del programa en este momento? (enumere por orden de importancia)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> vida | <input type="checkbox"/> libertad de asociación y creencia | <input type="checkbox"/> protección contra trabajo ilegal y explotación económica |
| <input type="checkbox"/> identidad | <input type="checkbox"/> información | <input type="checkbox"/> protección contra todas las formas de violencia |
| <input type="checkbox"/> nacionalidad | <input type="checkbox"/> salud | <input type="checkbox"/> reinserción social |
| <input type="checkbox"/> adopción (tener una familia) | <input type="checkbox"/> educación | <input type="checkbox"/> orientación en y para los derechos humanos |
| <input type="checkbox"/> libertad de opinión y expresión | <input type="checkbox"/> deporte y recreación | |
| <input type="checkbox"/> convivencia con os padres/responsables legales | <input type="checkbox"/> profesionalización | |
| | <input type="checkbox"/> cultura | |

<p>4. El programa contribuye a la garantía de algunos de los derechos anteriormente mencionados? () Si - () No Si responde si, podría mencionar cuáles?</p>
--

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – MÃES/RESPONSÁVEIS

Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018
 Proyecto: **Garantía de Derechos de NNA em entorno cotidiano**
FORMULARIO DE ENTREVISTA A PADRES Y RESPONSABLES

Programa: _____

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad: _____
2. Sexo: () Femenino () Masculino
3. Cuál considera que es su descendencia étnica?
 () Indígena () Ladino () Garífuna () No sabe () No contesta
4. De donde es originario (departamento, municipio)? _____
5. Posee una religión? () Si - () No.
 Si responde si podría mencionar cuál: _____
6. Cuál es su escolaridad? (último año educativo aprobado) _____
7. Cuál es su profesión? _____
8. Trabaja actualmente? _____
9. . Sabe Cuál es el ingreso económico mensual de su familia? () Si - () No
 () menos de 1 salario - hasta 2.893,21 quetzales
 () 1 salario - 2.893,21 quetzales
 () 2 a 4 salarios - 5.786,42 – 11.572,84 quetzales
 () 5 a 7 salarios - 14.466,05 – 20.252,47 quetzales
 () más de 8 salarios 23.145,68 quetzales
10. Su familia recibe alguna prestación económica del Estado? () Si - () No
 Si responde si podría mencionar cuál: _____

INSERCIÓN EN EL PROGRAMA:

1. Tiempo de participación de su hija/o/dependiente en el programa.

Desde cuando participa: _____

Cuánto tiempo a la semana participa: _____

2. Como se enteró del programa?

4. O que foi considerado (pelos coordenadores) para inclusão de seu filho/sua filha no programa?

3. Cuáles fueron los motivos para que su hija/o/dependiente participe en el programa?

4. Cuál era su expectativa al momento de que su hija/o/dependiente entró en el programa?

Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018
 Proyecto: **Garantía de Derechos de NNA em entorno cotidiano**
FORMULARIO DE ENTREVISTA A PADRES Y RESPONSABLES

PERCEPCIONES SOBRE LOS DERECHOS Y LAS VIOLENCIAS

<p>a. Cuáles son los factores de riesgo para las violencias sobre los niños/ninás e adolescentes?</p>	<p>b. Cuáles son los factores de protección ante las violencias?</p>
---	--

<p>1. Qué entiende usted por derechos humanos?</p>	<p>2. Qué considera usted como derecho fundamental de todas las personas?</p>
--	---

3. Los siguientes derechos son afirmados en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Indique cuáles considera más fundamentales para la vida de los beneficiarios del programa en este momento? (enumere por orden de importancia)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> vida | <input type="checkbox"/> libertad de asociación y creencia | <input type="checkbox"/> protección contra trabajo ilegal y explotación económica |
| <input type="checkbox"/> identidad | <input type="checkbox"/> información | <input type="checkbox"/> protección contra todas las formas de violencia |
| <input type="checkbox"/> nacionalidad | <input type="checkbox"/> salud | <input type="checkbox"/> reinserción social |
| <input type="checkbox"/> adopción (tener una familia) | <input type="checkbox"/> educación | <input type="checkbox"/> orientación en y para los derechos humanos |
| <input type="checkbox"/> libertad de opinión y expresión | <input type="checkbox"/> deporte y recreación | |
| <input type="checkbox"/> convivencia con os padres/responsables legales | <input type="checkbox"/> profesionalización | |
| | <input type="checkbox"/> cultura | |

<p>4. El programa contribuye a la garantía de algunos de los derechos anteriormente mencionados? () Si - () No Si responde si, podría mencionar cuáles?</p>
--

Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018
 Proyecto: **Garantía de Derechos de NNA em entorno cotidiano**
FORMULARIO DE ENTREVISTA A PADRES Y RESPONSABLES

PROCESO: METODOLOGIA Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

1. Cuáles son las acciones/actividades que desarrollan cotidianamente en el programa?

7. Cuáles son los beneficios que el programa ya le ha proporcionado a la vida de su hija/o/dependiente?

2. Cuáles son los objetivos de las acciones/actividades que desarrollan cotidianamente en el programa?

8. Qué **aprendió** su hija/o/dependiente en el programa que le va ayudar en su vida familiar cotidiana?

3. En cuáles espacios se desarrollan las actividades?

9. Qué **aprendió** su hija/o/dependiente en el programa que le va ayudar en forma cotidiana en su comunidad?

4. Cuáles son los materiales indispensables para el desarrollo de las actividades?

10. Qué **aprendió** su hija/o/dependiente en el programa que le va ayudar en forma cotidiana en su escuela?

5. Identifica alguna dificultad para la participación de su hija/o/dependiente en el programa? () Si - () No
 Si responde si, podría mencionar cuál/es?

6. Qué dificultades su hija/o/dependiente superó participando del programa?

11. Describa la rutina de un día típico de su hija/o/dependiente en el programa. (lo que hace, como se siente, lo que aprende... ..).

. Comentarios finales – En su percepción como están las condiciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en general hoy?

¿(Desearía agregar algo más al conjunto de preguntas del formulario?):