

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

SAN TIAGO DANTAS – UNESP, UNICAMP E PUC-SP

LEONARDO RODRIGUES TAQUECE

A (des)construção da criança moderna nas Relações Internacionais

São Paulo

2021

LEONARDO RODRIGUES TAQUECE

A (des)construção da criança moderna nas Relações Internacionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência para obtenção do título de Mestre em Relações Internacionais, na área de concentração “Paz, Defesa e Segurança Internacional”, na linha de pesquisa “Conflitos internacionais e violência nas sociedades contemporâneas”.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Mello Sant’Anna.

São Paulo

2021

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais – Biblioteca
Graziela Helena Jackyman de Oliveira – CRB 8/8635

Taquece, Leonardo Rodrigues.

T175 A (des)construção da criança moderna nas Relações Internacionais / Leonardo Rodrigues Taquece. – São Paulo, 2021. 92 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Fernanda Mello Sant’Anna.

Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – UNESP/UNICAMP/PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas, São Paulo, 2021.

1. Relações internacionais. 2. Segurança internacional. 3. Crianças – Desenvolvimento – História. 4. Crianças e guerra. 5. Direito internacional público e direitos humanos. 6. Assistência a menores. . I. Título.

CDD 327

LEONARDO RODRIGUES TAQUECE

A (des)construção da criança moderna nas Relações Internacionais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência para obtenção do título de Mestre em Relações Internacionais, na área de concentração “Paz, Defesa e Segurança Internacional”, na linha de pesquisa “Conflitos internacionais e violência nas sociedades contemporâneas”.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Mello Sant’Anna.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Mello Sant’Anna (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”)

Profa. Dra. Jana Tabak Chor (Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ))

São Paulo

2021

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações aqui expressas são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão das instituições que apoiaram esta pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Fernanda Mello Sant'Anna, pela inspiração, apoio e disposição na construção deste esforço de pesquisa. Sou eternamente grato pela oportunidade que foi ter uma orientadora que sempre esteve ao meu lado desde o primeiro dia do mestrado. Obrigado pela parceria e amizade.

À minha banca de defesa composta por Profa. Dra. Elizabete Sanches Rocha e Profa. Dra. Jana Tabak Chor, essa dissertação só é possível graças às suas contribuições. Agradeço, também, ao Prof. Dr. Roberto Vilchez Yamato, por todas as reflexões e questionamentos na qualificação deste trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais “San Tiago Dantas”, em especial Giovana Vieira, Isabela Silvestre, Mauro Barbosa da Silva e Graziela de Oliveira, pela atenção e ajuda em todos os momentos do mestrado.

Aos colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais “San Tiago Dantas”, pela oportunidade do convívio e aprendizados durante estes anos. Em especial: Jéssica, Leonardo, Vitória, Getúlio, Isabela, João Estevam e Gabriela.

Aos membros do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (GEDES), Núcleo de Pesquisas e Estudos em Direitos Humanos (NUPEDH) e do Grupo de estudos sobre a infância nas Relações Internacionais (GeiRI), agradeço o espaço de cooperação, generosidade e excelência para realizar debates que foram essenciais na minha trajetória.

À minha família, sobretudo aos meus pais Maria Rita e Luiz Eduardo, pelo apoio constante, incentivo à carreira acadêmica, amor e compreensão fundamentais à conclusão deste trabalho.

RESUMO

Quem é a criança? O que é a infância? Uma pessoa é uma pessoa independente do seu tamanho e idade; e este trabalho se propõe a analisar, de forma exploratória e crítica, a construção da criança moderna e a ideia universalizada da infância como período de desenvolvimento pré-social. Considerando a "criança" como conceito flutuante que é universalizado pela Modernidade, além da recapitulação histórica acerca desse conceito na Europa e sua aplicação nas discussões internacionais sobre a infância, há o esforço de realizar uma introspecção crítica e descentralizada sobre as complexidades da(s) infância(s), seja como formulação conceitual ou como experiências vividas. Diante desse cenário, argumentamos que a criança, mesmo dependente, é um sujeito completo e tem a mesma humanidade que um adulto; e que o campo de estudos sobre a infância nas Relações Internacionais tem muito a ganhar quando se descentraliza os conceitos universalizados de “criança” e “infância” para ouvir novas contribuições ao debate. Ao fugir do cartesiano e enxergar as possibilidades teórico-metodológicas para além da desconstrução da criança, propõe-se explorar os portais que são abertos através desse diálogo que tangencia as próprias teorias das Relações Internacionais, que é o portal principal deste trabalho considerando o curso pelo qual foi feito.

Palavras-chave: Criança; Infância; Modernidade; Relações Internacionais.

ABSTRACT

Who is the child? What is childhood? A person is a person regardless of size and age; and this work aims to analyze, in an exploratory and critical way, the construction of the modern child and the universalized idea of childhood as a period of pre-social development. Considering the "child" as a floating concept that is universalized by Modernity, in addition to the historical recapitulation of this concept in Europe and its application in international discussions on childhood, there is an effort to carry out a critical and decentralized introspection on the complexities of childhood(s), either as a conceptual formulation or as lived experiences. Given this scenario, we argue that the child, even dependent, is a complete subject and has the same humanity as an adult; and that the field of childhood studies in International Relations has much to gain when the universalized concepts of "child" and "childhood" are decentralized in order to hear new contributions to the debate. By escaping the cartesian and seeing the theoretical-methodological possibilities beyond the deconstruction of the child, it is proposed to explore the portals that are opened through this dialogue that touches on the theories of International Relations, which is the main portal of this work considering the course by which it was done.

Keywords: Child; Childhood; Modernity; International Relations.

RESUMEN

¿Quién es el niño? ¿Qué es la infancia? Una persona es una persona independientemente de su tamaño y edad; y este trabajo tiene como objetivo analizar, de manera exploratoria y crítica, la construcción del niño moderno y la idea universalizada de la infancia como período de desarrollo presocial. Considerando al "niño" como un concepto flotante universalizado por la Modernidad, además de la recapitulación histórica de este concepto en Europa y su aplicación en las discusiones internacionales sobre la infancia, se hace un esfuerzo para realizar una introspección crítica y descentralizada sobre las complejidades de la(s) infancia(s), ya sea como una formulación conceptual o como experiencias vividas. Ante este escenario, sostenemos que el niño, aunque dependiente, es un sujeto completo y tiene la misma humanidad que un adulto; y que el campo de los estudios sobre la infancia en las Relaciones Internacionales tiene mucho que ganar cuando los conceptos universalizados de “niño” e “infancia” se descentralizan para dar oídos a nuevas contribuciones al debate. Al escapar del cartesiano y ver las posibilidades teórico-metodológicas más allá de la deconstrucción del niño, se propone explorar los portales que se abren a través de este diálogo que toca las teorías de las Relaciones Internacionales, que es el portal principal de este trabajo considerando el curso por el cual se hizo.

Palavras clave: Niño; Infancia; Modernidad; Relaciones Internacionales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924)	44
Figura 2	– Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)	50
Figura 3	– Capa de uma matéria das Nações Unidas sobre crianças-soldado	62
Figura 4	– Capa sobre crianças-soldado no site do UNICEF	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de documentos oficiais das Nações Unidas sobre a infância	46
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Organização das Nações Unidas
CICV	Comitê Internacional da Cruz Vermelha
DUDH	Declaração Universal dos Direitos do Homem
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
RI	Relações Internacionais
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNCRC	<i>United Nations Convention on the Rights of the Child</i>
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>
UN DESA	<i>United Nations Department of Economic and Social Affairs</i>

SUMÁRIO

1 Introdução.....	11
2 A construção da criança na Modernidade	14
2.1 A(s) infância(s) na transição europeia da Idade Média para a Modernidade	15
2.2 A construção da criança moderna	23
3 O combate à violência contra crianças	39
3.1 Os mecanismos de proteção à criança nas Relações Internacionais	41
3.2 As consequências da proteção como narrativa dos Direitos Humanos	53
3.3 A narrativa de proteção por trás da tipificação das crianças-soldado	58
4 Outras infâncias, outras construções temporais: a desconstrução da criança moderna .	64
4.1 O perspectivismo e a colonialidade: quem define as margens nas R.I.?	65
4.2 A(s) infância(s) para além da Modernidade	72
5 Conclusão	82
Referências bibliográficas.....	87

1 Introdução

A "criança" é um conceito flutuante que é utilizado de forma cada vez mais mundana e onipresente no cotidiano, sendo pouco convidativo a uma introspecção crítica. Assim, há pouco espaço para entender as complexidades e diversidades das infâncias, seja como formulação conceitual ou como experiências vividas (MAYALL, 2000). A essencialização da criança carrega, como categoria ontológica, sua construção como seres inocentes, dependentes, vulneráveis, impetuosos e perigosos; que por sua vez devem ser acarinhados, nutridos, protegidos, regulados e temidos (BEIER, 2015).

E a infância? Ao mesmo tempo que há um grau altíssimo de consenso sobre o que é a infância para as Relações Internacionais, leia-se, a ideia de um período universal para um agregado de todas as pessoas abaixo de um limite estabelecido de idade; também pode-se dizer que não há consenso algum quando se analisa grupos exclusivos de sujeitos levando em consideração a interseccionalidade da idade em paralelo a outros indicadores como raça, gênero e classe. A definição do que é a infância é e sempre foi mapeada no campo político: independente se alguém é construído dentro ou fora da infância, haverá uma influência crítica sobre as questões de agência, proteção e direitos de maneiras que favorecem o ponto de vista de quem a constrói em detrimento dos outros. Beier (2015) afirma que a infância, tal qual a segurança, é um conceito essencialmente contestado.

Entendendo esses fenômenos como construções sociais, essa dissertação apresenta a construção específica da representação moderna da criança dentro da Idade Média na França e Reino Unido, para então propor uma desconstrução da sua universalização. Além disso, este trabalho também destrincha como as narrativas de proteção e de combate à violência contra a criança são influenciadas por essas construções. Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam que "muitas discussões sobre a primeira infância ocorrem em um vazio social, político, econômico e filosófico, como se as crianças pequenas existissem à parte do mundo"; mas que a imagem da criança como vítima em necessidade de proteção do Estado sustenta movimentos e práticas políticas (DUBINSKY, 2012, p. 9).

A ramificação das preocupações críticas para os estudos sobre a infância é uma questão em aberto e, em certa medida, um resultado de sua curiosidade; que pode contribuir para o amadurecimento do campo. Ao buscar uma ampliação dos seus conceitos, podemos evitar a marginalização das perspectivas silenciadas por falta de maior relevância dentro dos campos atuais de discussão sobre o tema.

O esforço dessa dissertação é propor um engajamento descentralizado que ofereça novas contribuições à medida que busca obter novas perspectivas. Hoje, os estudos tradicionais giram demasiadamente em torno de tópicos “relacionados à infância” onde o prefixo “criança” ou “crianças”, usado ou não, é claramente assumido. Isso faz com que as próprias discussões do campo estabeleçam o que é “adequado” ou não, leia-se, quais tópicos são pertinentes. Ao focar em si, surgem afirmações adultas sobre “perspectivas das crianças” que podem, sem um olhar crítico, coisificá-la como um objeto de estudo.

No primeiro capítulo, será apresentada uma recapitulação histórica da construção da infância na Europa medieval e como esse conceito é trabalhado até a Modernidade. Considerando a ideia de infância como estágio pré-social de desenvolvimento da vida humana e observando as influências da religião católica e relações de poder feudais, procura-se apresentar uma leitura crítica desse arcabouço referencial à Sociologia da Infância moderna. No segundo capítulo, há o intuito de abordar a discussão sobre os Direitos Humanos e debater as construções históricas e sociais dentro da própria ideia da proteção e combate à violência contra a criança. Dentro disso, as congruências entre o foco desenvolvimentista e essas narrativas são destrinchadas para analisar as possíveis armadilhas da tipificação das crianças-soldado dentro de um conceito jurídico de padrão de conduta.

Enquanto o primeiro capítulo apresenta a construção da criança moderna e o segundo analisa a aplicação desse conceito nas discussões internacionais sobre a infância, o terceiro capítulo busca desconstruir esse referencial. Através de uma discussão sobre as contribuições feministas e pós-coloniais dentro das Relações Internacionais, propõe-se descentralizar a infância como conceito universal e reconhecer outras construções temporais para além da Modernidade.

Embora haja sinais de que os estudos sobre a infância estão começando a se envolver mais criticamente com essas questões, é imperativo que o campo supere sua tendência de essencializar a criança. Em uma época em que a investigação social busca abordagens que ampliam a noção de racionalidade moderna para entender o sujeito humano por meio da relacionalidade, insistir no referencial da criança é contraproducente. As contribuições dessa dissertação buscam apresentar campos férteis para diálogos e colaborações transdisciplinares, ou até de diferentes ontologias, que não sejam apenas centrados na infância. Ao entender a “criança” como identidade construída, nega-se a possibilidade de um referencial universal e se defende a análise da infância como uma de

várias outras construções sociais como gênero, raça e classe; que não só podem como devem ser analisadas de forma interseccional.

Para tal, não se deve pautar os questionamentos em um objeto de investigação, que segue a mesma lógica que considera os povos originários como primitivos e terras conquistadas como espaços primitivos a serem desenvolvidos. Ao invés de se pautar na lógica etapista da Modernidade que justifica toda forma de violência em nome de uma educação, propõe-se uma sensibilidade relacional. Incluir o ser como sujeito ativo e existente nos fenômenos sociais que o constroem é desconstruir a criança como “ponto de partida”; pois a criança, mesmo dependente, é um sujeito com a mesma humanidade que um adulto. É sob essa ótica que este trabalho se propõe a discutir a (des)construção da criança moderna nas Relações Internacionais.

2 A construção da criança na Modernidade

O que é uma criança? Todo ser humano perpassa por uma infância, mas não há um consenso sobre o que é esse período para os seus indivíduos nas diversas culturas que compõem nossas sociedades pelo mundo. Para entender como se chegou à sua concepção predominante atual, é necessário retomar a trajetória histórica em que foi construída socialmente. A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari* (falar) – especificamente, de seu particípio presente *fan* (falante) – e de sua negação *in*. Nessa interpretação, o *infans* é aquele que ainda não adquiriu o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada, enquanto o prefixo *in* sugere uma condição de não poder se expressar. Em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio (Gagnebin, 1997, p. 87).

A infância como um conceito universalizado infere a existência de uma criança universal e, acima de tudo, de uma linha de desenvolvimento humano única. O foco na infância como processo de desenvolvimento favorece as gramáticas e narrativas que podem ser exemplificadas desde a obra “*Emílio, ou Da Educação*”¹ de Jean-Jacques Rousseau, onde discorre que “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1979, p. 12). Essa noção hegemônica, moderna e ocidental surge na Idade Média, com a ideia de infância inocente de alguma forma mais próxima de Deus ou da natureza e, portanto, “despreparada” para a avareza do mundo social.

Essa projeção tem uma forte influência no que veio a se estabelecer como as visões liberais sobre a educação moderna. Não obstante, mesmo que Rousseau demonstre um compromisso com o desenvolvimento progressivo da racionalidade humana como condição para se tornar um membro completo da sociedade, nota-se que o francês enxerga uma natureza essencial da infância da qual a razão seria, fundamentalmente, inimiga:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez

¹ Em 1762, o francês Jean-Jacques Rousseau publicou “*Émile, ou De l'éducation*”. Foi considerada um sucesso e referência na época, revolucionando a pedagogia europeia e servindo de ponto de partida para as teorias de todos os grandes educadores dos séculos XIX e XX. A obra trata-se de um romance pedagógico que conta a educação de um órfão nobre e rico, Emilio, desde o seu nascimento (ROUSSEAU, 1979).

anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio (ROUSSEAU, 1979, p. 60).

Logo, a infância para Rousseau seria um estágio pré-social de desenvolvimento da vida humana e, assim, a criança essencialmente seria um sujeito que “está se tornando, mas ainda não é” nos âmbitos políticos e sociais modernos. Deste modo, ao propor uma análise da criança enquanto categoria universal para a Modernidade, este trabalho não só busca destrinchar as políticas e discursos internacionais de proteção à criança, como também entender a história por trás desse conceito na Idade Média e Moderna europeia onde ela foi construída.

2.1 A(s) infância(s) na transição europeia da Idade Média para a Modernidade

O sentido de infância moderno e ocidental como estágio do desenvolvimento humano tem suas raízes na França e Inglaterra do século XIII, mas a fascinação pelos anos da infância nesses locais é um fenômeno relativamente recente. Até por volta do século XII, não havia relatos europeus escritos que permitissem uma análise aprofundada sobre as crianças, o que pode demonstrar que não havia um interesse específico em relatar sobre a infância dentro dos convívios sociais. Na Europa Ocidental da Idade Média, por volta dos seis anos de idade, a criança era desmamada e inserida nos processos sociais considerados da vida adulta, como o trabalho. Não havia nenhuma concepção ou estudo especial naquele momento — ela passava a conviver com os adultos e exercia serviços domésticos, seja trabalhando para um “mestre” ou frequentando ambientes comuns de aprendizagem (HEYWOOD, 2004).

Não se tinha notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade Média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida. De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elisabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto (HEYWOOD, 2004, p.10).

O historiador medievalista francês Philippe Ariès (1981), em sua obra “História Social da Criança e da Família”, também se apresenta como uma importante fonte de conhecimento e pioneiro na análise desse tema ao traçar um perfil das características dessa concepção a partir do século XII. Apresentando os primórdios do que o autor chama de “descoberta” da infância por meio do comportamento da criança no meio social da época e suas relações com a família, Ariès discorre sobre o ser infante.

“A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (ARIÈS, 1981, p.225). Toda a educação se fazia através da aprendizagem: ao nascer, o ser humano devia ser conservado dentro de casa até a idade de sete ou nove anos², para então saírem de casa e fazerem o “serviço pesado” de capacitação. Aqueles que saíssem para a escola, ficavam longe das suas famílias por um período de sete a nove anos (ou seja, até completarem uma idade entre 14 e 18 anos). Ademais, essas crianças não possuíam expressão particular ao serem representadas no mundo artístico, sendo retratadas como homens de tamanho reduzido na época (ARIÈS, 1981).

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p.156).

Adulto em miniatura: esta é a primeira conceituação documentada de uma criança pela literatura ocidental, usada para conceituar o indivíduo que após os sete anos de idade era “diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p.14). Ainda nesse contexto, Gélis (1997, p. 326-327) questiona a ideia de que uma preocupação com o bem estar do ser infante não tenha existido na Idade Média.

O interesse ou a indiferença com relação à criança não são realmente características desse ou daquele período da história. As duas atitudes coexistem no seio de uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em determinado momento por motivos culturais e sociais que nem sempre é fácil distinguir. A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, como vimos, os pais se preocupam com a saúde e a cura de seu filho (GÉLIS, 1997, p. 328).

Não havendo consenso sobre o que realmente era a infância na Idade Média, nota-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para entender plenamente o que era ser uma criança nesse período. Essa análise sempre será cronológica e culturalmente específica ao local onde está sendo feita, impossibilitando a definição de uma origem universal para o termo. Em outras palavras, o objetivo deste trabalho não é diagnosticar se a infância “não existia” ou “existia” na Idade Média, ou se realmente havia uma “falta de interesse” pelos filhos; e sim entender o berço da Sociologia da Infância na Europa.

² Sete anos era a idade em que os meninos deixavam os cuidados de sua residência para ingressar na escola ou no mundo dos adultos de acordo com literaturas antigas da Idade Média (ARIÈS, 1981).

Mediante o exposto, é possível diagnosticar que para a sociedade da Idade Média europeia adultos e crianças eram vistos como variações de uma noção essencial: a noção de serviço. Não havia qualquer implicação de degradação ou repugnância ao serviço doméstico, colocando os aprendizes (indivíduos recém-saídos de casa) como responsáveis por todas as tarefas domésticas. O “mestre” devia “ensinar” a criança e mostrar-lhe o caminho para se tornar um adulto, um indivíduo completo.

As famílias medievais da cidade que tinham condições de manter crianças em casa optaram por enviá-las para outras casas com o intuito de aprender: seja na escola (aprendendo latim), no ofício ou as maneiras para se tornarem um cavaleiro. Era um hábito difundido em várias camadas sociais, onde havia a mesma noção de serviço doméstico para o empregado de nível mais elevado e o subalterno. No francês antigo, *valet* e *garçon*³ eram palavras carregadas de sentido de classe: enquanto a criança nobre era chamada *valet*, a criança de classe social inferior era o *garçon*”.

Essa ambiguidade entre a criança e o servidor se pauta na dinâmica onde o servidor era uma criança que buscava se iniciar na vida adulta. Ariès é uma das fontes mais tradicionais para se entender o processo onde a sociedade vem a entender a infância como um processo particular em relação à vida adulta. O autor é bem explícito em suas colocações a respeito de que a particularidade da infância não fora reconhecida, tampouco praticada por todas as crianças na Europa daquela época. Devido às suas condições econômicas, sociais e culturais, nem todas as crianças viviam o mesmo processo social.

Todavia, a visão de Ariès possui um recorte específico: as famílias tradicionais que moravam nas cidades da França e Inglaterra. Existem visões diferentes acerca da servidão e agência dos agricultores na Europa, inclusive relacionadas à infância. Algumas famílias tinham direitos sobre suas terras enquanto outras não, estabelecendo uma relação de trabalho e servidão diferente. Em sua obra “Calibã e a Bruxa: Mulheres, Corpo e Acumulação Primitiva”, Silvia Federici analisa a história das mulheres na transição do feudalismo para o capitalismo. A mulher estava na linha de frente das resistências contra a Igreja e os proprietários de terra, tanto que milhares delas foram mortas acusadas de bruxaria. Seu primeiro capítulo analisa o surgimento dos Estados Absolutistas na Baixa Idade Média, também caracterizada pelas relações de servidão. No campo das relações

³ A palavra *garçon* - que hoje é utilizada de forma universal na França para descrever uma criança do sexo masculino - tem sua origem na sombra do empregado, do serviçal, daquele que trabalha atendendo os outros. A palavra em si é oriunda do termo frâncico (língua indo-europeia falada pelos antigos francos) *wrakko*: vagabundo (MICHAELIS, 2021).

de gênero, a contribuição da autora reside no interesse em atrelar o surgimento desses Estados a uma forte política de regulação dos sexos.

Essa discussão dos papéis sociais que homens e mulheres deveriam cumprir enxerga as terras comunais, centro da vida social para as mulheres, como local para exercer sua autonomia para além da perspectiva masculina. Esses espaços representavam uma cooperação desde a Idade Média, fazendo com que as mulheres tivessem esse local de inserção e de sociabilidade mesmo com a divisão sexual do trabalho que atribuía mais direitos aos homens sobre as terras. As atividades domésticas não eram desvalorizadas e não supunham relações sociais diferentes das dos homens, onde todo trabalho era visto como contribuição para o sustento (FEDERICI, 2019).

Para Federici (2019), as relações coletivas entre mulheres prevaleciam em detrimento das familiares, com a maioria das tarefas sendo em cooperação com outras, fornecendo uma fonte de poder e de proteção. Todavia, à medida que a independência feminina ganhava espaço, iniciava-se uma reação misógina por um período em que historiadores definiram como "a luta pelas calças". A autora ressalta a importância dos relatos de que as mulheres buscavam mais controle sobre sua função reprodutiva, com diversas referências ao aborto e métodos contraceptivos na Idade Média.

É nesse contexto de controle reprodutivo, inclusive, que surge uma mudança de postura da Igreja frente a tais práticas, enxergando-as como ameaça à estabilidade econômica social, além de solidificar a infância como um campo de 'disputa' para os religiosos. Medidas foram tomadas para controlar as reações de jovens e de rebeldes, dentre elas, a política que praticamente descriminalizou o estupro nos casos em que as vítimas eram mulheres de classe baixa (FEDERICI, 2019). Os sinais de desenvolvimento de um entendimento da infância como um período particular com características distintas da vida adulta tornaram-se mais numerosos e mais significativos em paralelo a esse momento, em especial, a partir do fim do século XVI e durante o século XVII na Europa com o advento da representação religiosa cristã das crianças, religião majoritária na França e Inglaterra.

Inocência e pureza foram os valores atribuídos a esses indivíduos, consolidando a concepção de que o Deus cristão as favorecia devido à sua impecabilidade e que elas deveriam ser protegidas. Para tal, a figura de crianças-anjos e demais iconografias começam a ser demonstradas, estabelecendo uma caracterização religiosa para aqueles que antes eram vistos como adultos em miniatura pela sociedade (ARIÈS, 1981).

É a partir da escolarização no decorrer do século XVII que a separação do adulto e da criança começa a se construir de forma mais explícita. Há um reconhecimento de que os menores de idade precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena”, antes de se tornarem adultos (HEYWOOD, 2004). Essa quarentena se deu através da escola, que se tornou o modelo universal de aprendizagem como meio de comunicação; mas a distinção de gênero e o movimento de reação misógina citado por Federici (2019) se fortaleceram com meninas e meninos sendo separados. Os países católicos da Europa seguiram um padrão de ensino onde as meninas eram normalmente educadas em escolas de conventos comandadas pelas freiras da Igreja.

As primeiras mudanças no então conceito da infância se desenham até o final do século, tendo a Igreja Católica⁴ como um dos seus maiores contribuintes. Os artistas começam a retratar por meio de obras que remetem à graciosidade, ternura e inocência das crianças, e o fim deste século (XVII) é considerado o marco na evolução dos nossos sentimentos em relação à infância, estabelecendo uma preocupação com a fragilidade da criança, suas peculiaridades e sua formação moral perante as sociedades da Europa Ocidental. Em sua obra “Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância”, Manuel Jacinto Sarmiento (2005) afirma a importância de iniciar qualquer análise social acerca da Sociologia da Infância pela sua construção histórica e social, seguindo a gênese do(s) "sentimento(s) da infância" (Ariès, 1973).

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005).

O estudo iconográfico dessas representações nos mostra que, além do seu novo lugar na vida sentimental das famílias, ocorreram mudanças importantes nas atitudes da sociedade europeia para com a criança. A transição da Família Medieval à Família Moderna, como coloca Ariès (1981), marcou a trajetória de afirmação das especificidades da infância. A preocupação com a educação moral e pedagógica da criança, junto com a busca por padronizar seu comportamento no meio social, são ideias que surgem já na Modernidade. A Família Moderna não só as retirou da vida comum como também deu

⁴ O historiador Paul Legutko argumenta que a Igreja Católica está "no centro do desenvolvimento dos valores, ideias, ciências, leis e instituições que constituem o que chamamos de civilização ocidental". A Igreja foi, sem dúvida alguma, a influência dominante na civilização ocidental desde a Antiguidade tardia até o início da era moderna (WOODS JR, 2012).

início à visão de que a infância demandava grande parte do tempo e preocupação dos adultos.

Havia uma necessidade de intimidade e identidade, uma verdadeira ascendência moral em relação à forma que a infância era vista pela sociedade. Ariès (1981) argumenta que esse foi um fenômeno originariamente burguês, e que há uma relação entre o sentimento da família e o sentimento de classe. As escolas de caridade do século XVII, por exemplo, foram criadas para o povo no objetivo de ajudar as crianças “pobres”; mas atraíam crianças ricas e promoviam um ambiente de convivência mútua na França.

Havia duas extremidades na escala social: a alta nobreza e o povo, sendo que este representava a maioria dos indivíduos em qualquer cidade. Logo, quando as famílias burguesas não queriam mais essa “mistura”, a partir do século XVIII, retiraram suas crianças daquilo que se tornaria o ensino primário popular e buscaram colocá-las em pensões e demais ambientes exclusivos. A escolarização e socialização das crianças, comuns ao conjunto da sociedade, passaram a ser parte de um sistema de classes onde havia uma infinidade de pequenas sociedades (ARIÈS, 1981). As condições para a criança se demonstraram muito mais hierarquizadas a partir deste século, mesmo que as infâncias continuassem diferentes de acordo com o seu nascimento. A criança nobre não tinha a mesma infância da criança que nasceu na miséria, mas mesmo com seus contrastes extremos a ideia de que isso era uma realidade normal ao ser humano foi naturalizada. A família deixou de ser apenas uma instituição para a transmissão de bens e manutenção de gerações para assumir uma função moral e espiritual. A escola passa a ser o preenchimento do hiato entre o nascimento do indivíduo e sua ascensão para a vida adulta. O cuidado especial com as crianças e a nova preocupação com a infância na Europa do século XVII inspira novos sentimentos: a iconografia da Família Moderna.

E, para Federici (2019), a questão de gênero na educação da Idade Média também é essencial para entender a mudança do Feudalismo para a Modernidade. A inclusão da pauta de gênero é necessária não só pela representatividade, mas porque permite uma nova configuração da forma como se olha para os fenômenos da época. A análise que não leva em consideração o gênero ignora o caráter feminino das linhas de frente dos movimentos sociais que enfrentaram uma segregação histórica estabelecida desde a infância. Foi apenas em 1836 que a França incluiu formalmente as meninas no sistema escolar comum de ensino fundamental estadual. Mesmo assim, meninas e meninos só foram integrados nos níveis mais baixos. A educação secundária foi confiada

a escolas 100% femininas administradas por freiras ou governantas, que geralmente não tinham as qualificações necessárias para tal (FORTESCUE, 2000).

As mulheres são formalmente autorizadas a frequentar universidades na França a partir de 1861, mas isso não resolveu a disparidade. A má qualidade do ensino médio fazia com que fosse mais difícil para elas se qualificarem, e o sistema escolar francês se manteve desagregado no nível do ensino médio até o século XX (FORTESCUE, 2000).

Na conclusão de sua obra, Ariès (1981) afirma que a aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, instrumento de disciplina protegido pela justiça e pela política. Os valores morais da sociedade denominavam que os pais deveriam enviar suas crianças bem cedo à escola para que aprendessem a ter uma vida boa e santa. Para o historiador, a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos, confinando as diversas infâncias que antes existiam em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso e classicista.

A Idade Contemporânea, caracterizada pelo começo do Iluminismo e da Razão Moderna, traz o avanço da Revolução Industrial e a entrada da mulher no mercado de trabalho⁵ — fatores que contribuíram para mudar o cenário social e dar início às discussões sobre os direitos voltados ao menor de idade. Em um cenário de intensificação do trabalho, os pais passam a trabalhar cada vez mais fora da sua “casa” e, conseqüentemente, a ida para a escola das crianças se torna mais comum.

Embora a obra de Ariès não retrate a questão da exploração do trabalho infantil e das crianças abandonadas, são problemas que se intensificam no século XIX. Diante da Revolução Industrial, a mão-de-obra infantil aparece como opção barata e propícia à exploração, principalmente se tratando das crianças de famílias assoladas pela pobreza. O papel econômico da infância na sociedade e a questão da “infância pobre” demonstram uma violência estrutural para aqueles indivíduos que não tivessem os mesmos privilégios daqueles que nasceram em berço nobre.

Com suas raízes fundidas no sistema feudal, a nova era marca a ascensão do modo de produção capitalista. Essa nova realidade proporciona transformações na sociedade europeia na segunda metade do século XVIII, como pode ser visto no caso do Reino Unido. Criando-se o sistema de fábricas e promovendo um aumento das horas trabalhadas, baixos salários e desemprego no mercado; a utilização do trabalho infantil

⁵ No mercado de trabalho assalariado, pois continua realizando o trabalho doméstico que passa cada vez mais a ser desvalorizado e pelo qual não existe remuneração. Federicci (2019) aponta que essa exploração do trabalho doméstico das mulheres foi essencial para a acumulação primitiva do capitalismo.

nas fábricas se torna comum. Sendo a mão-de-obra mais barata ao lado das mulheres, rapidamente se tornou a preferida pelos patrões. Muitas crianças foram obrigadas a trabalhar em ambientes de péssimas condições por períodos de até 18 horas em nome do lucro máximo das fábricas industriais (ARRUDA, 1984).

O Reino Unido é o país ideal para entender o que realmente foi o fenômeno da Revolução Industrial, visto que já havia um espírito comercial forte e suas atividades agrícolas já estavam predominantemente dirigidas para o mercado. O interior não-feudal já era realidade, ou seja, a agricultura estava preparada para levar a termo suas três funções fundamentais para se industrializar: aumentar a produção e produtividade para alimentar sua população não agrícola em rápido crescimento, prover um crescente excedente de mão-de-obra para as cidades e fornecer um mecanismo para o acúmulo de capital. Assim, não é coincidência que nessa época a Inglaterra se consolidou como a “maior potência econômica” perante o mercado internacional (HOBBSAWM, 2007).

Para Hobsbawm (2007), a Revolução Industrial seria o marco mais importante na história da humanidade que impulsionou todas as atividades humanas, especialmente na Inglaterra⁶. Foi um movimento onde o capitalismo inglês ganhou a estabilidade que faltava para expandir e ampliar seus lucros. A justificativa do autor é que o Reino Unido se sobressai por sua superioridade tecnológica e científica, junto com condições mais adequadas ao desenvolvimento. O deslocamento da população rural para as cidades se consolidou e o movimento espalhou-se por toda a Europa, América e Ásia. Com o início da globalização e o advento da Modernidade, o lucro se torna a força motora por trás de toda e qualquer lógica da sociedade moderna desenvolvida.

As representações da criança que estavam sendo trabalhadas desde a Idade Média encontram na Modernidade um ponto em comum: a criança como símbolo de desenvolvimento humano — mas não possuem valores iguais quando se leva em consideração outros identificadores como classe social, gênero e raça. A utilização da mão-de-obra infantil não é inédita ao longo da história europeia, visto que já era uma realidade para as famílias submetidas à pobreza, seja por concepções religiosas ou pela narrativa disciplinadora da educação. Contudo, a concepção de que as crianças pobres deveriam trabalhar para ficarem longe da marginalidade e do crime é uma das

⁶ Essa afirmação é, no mínimo, parcial. A Revolução Industrial foi um marco importante para a consolidação do capitalismo, mas afirmá-la como mais importante da humanidade apenas reforça o viés ocidentalista das Ciências Sociais ao colocarem a Europa como ponto de partida de toda e qualquer análise histórica.

características mais marcantes da Revolução Industrial (ALVIM, 1994), ideia que é defendida por interesses semelhantes até hoje, principalmente em países com história de colonização como o Brasil.

E para além da Europa? Em relação à criança escravizada africana, por exemplo, ela não era vista como criança desde o início da colonização no século XVI, onde o tráfico de escravos negros se estabelece paralelo à colonização das Américas. Ao analisar a história da Europa, essas infâncias são frequentemente deixadas de lado. Pautar toda a discussão moderna da infância pelas raízes feudais da Idade Média não abrange a complexidade do conceito etário das ideias de criança e adolescente que se estabeleceram numa concepção de identidade contemporânea. No período colonial o menor de idade era visto como um pequeno adulto e, quando escravizado, sequer era visto como tal.

Mais de quatro séculos de controle nos moldes da transformação do outro em objeto de exploração estabelecem consequências na construção do inconsciente coletivo. A criança como objeto de exploração é herança direta do tráfico de escravos e colonização europeia nos demais continentes. Mesmo depois da luta pela libertação das colônias, a ideia da mente escravizada e colonizada persiste. Não há como definir o que é a infância para todos os indivíduos visto que as funções no âmbito familiar mudam e continuam em mudança conforme o cenário social que se situam. Assim, toda criança tem uma infância individual de acordo com a realidade da sociedade em que se encontra. Estudar a infância é entender as crianças como sujeitos históricos e sociais, pois trata-se de um conceito predominantemente político e fundamental para se compreender as Relações Internacionais hegemônicas.

2.2 A construção da criança moderna

Criança e infância não devem ser vistas como sinônimos. Por exemplo: se conseguimos diagnosticar mais de uma infância dentro do próprio berço da Sociologia da Infância (França e Inglaterra), qual seria o resultado se a análise fosse mundial? Allison M. S. Watson (2006) defende a importância de estudar os menores de dezoito anos como atores na disciplina de Relações Internacionais ao afirmar que o reconhecimento da participação de crianças no cenário internacional depende da desconstrução de uma concepção de infância compartilhada pelo mundo inteiro. Buscando expandir o estudo e a concepção de crianças nos estudos de segurança na disciplina, a concepção de infância

deve ir além da natureza e adentrar o espectro socioeconômico da criança perante o sistema internacional.

Mesmo que diversas perspectivas acadêmicas acerca da temática infância e ciência existam, não é possível estabelecer uma definição universal que satisfaça todas as necessidades teóricas sem deixar de incluir todas as particularidades da criança na sociedade. Anthony Volk (2011) foge da análise histórica tradicional em seu ensaio publicado no *Journal of the History of Childhood and Youths*, onde ele utiliza da teoria da evolução para estabelecer uma perspectiva científica. Hoje, o dicionário define a criança como o ser humano no período da infância, menino ou menina, como uma pessoa que está no limiar da vida adulta, mas que ainda é jovem (MICHAELIS, 2021).

Mas como se diferencia a “criança” do “adulto”? Sim, há uma diferença biológica e o corpo do indivíduo se forma ao longo dos anos, junto com suas capacidades cognitivas e demais funções. Não obstante, quando uma criança nasce, há alguma forma de acompanhar seu processo real? Quando ela se torna um adulto? O que define sua liberdade e autonomia? Em tese, aceitamos o conhecimento de que os pais devem ensinar seus filhos, mas não há um momento específico na vida de todos os indivíduos onde seja possível afirmar que atingiram uma vida considerada “adulta”. Ritos de passagem socializam os membros mais jovens desde o início da vida humana, e o conceito é algo que está sendo formado desde então, mas a condição da infância é tradicionalmente vista como o ser que carece de agência, sem voz para se expressar e, por isso, não considerados cidadãos políticos da sociedade civil (PLATTNER, 1984; WATSON, 2006).

Quando uma criança é uma criança? Quando essa criança tem agência? A autora Kay Read (2002) traz uma análise histórica dos modelos socioeconômicos da América Central em seu debate sobre os direitos das crianças na guerra civil de El Salvador, fugindo da Sociologia da Infância tradicional e demonstrando a importância de entender o pano de fundo no qual cada indivíduo está. Nota-se que, para tentar entender esses conceitos, é necessário contextualizar a criança de forma cronológica e culturalmente específica ao seu local.

Antes que possamos responder quais são os direitos dessas crianças e jovens, devemos perguntar (1) o que constitui uma criança, ou "quando uma criança é uma criança?"; e (2) a questão relacionada, "quando uma criança é um agente moral?". Por fim (3), o que as respostas a essas duas primeiras perguntas significam sobre como entendemos os direitos da criança?⁷ (READ, 2002, p. 391-409).

⁷ Tradução própria do autor.

Já para o autor Tamar Schapiro (1999), as formas convencionais de se classificar indivíduos como “adultos” e “crianças” é questionada por uma perspectiva mais filosófica a partir do momento de que há um tratamento diferente para cada. A estipulação de que todos os menores de dezoito anos são crianças não é suficiente para estabelecer quando a criança deve ser tratada como adulta nos moldes da sociedade contemporânea. Não é apenas um debate biológico, e sim um debate moral. Quando um adulto está justificado de impor sua vontade sobre uma criança? Quando uma criança pode tomar suas próprias decisões? Essas questões abrem uma discussão sobre a individualidade da criança.

Na ontologia moderna, a criança se apresenta como um paradoxo: é um presente do qual nós adultos desconhecemos, mas também é um passado que deu origem ao adulto que somos. Não conseguimos chegar ao ponto de vista que tínhamos quando éramos crianças, mas como adultos todos tivemos uma infância, fomos crianças e, portanto, há uma memória da qual podemos extrair. Existem dois olhares possíveis para esse fenômeno: o presente do qual não fazemos mais parte e o passado do qual já fizemos parte. Diante disso, a produção do conhecimento sobre a criança muitas vezes cai na armadilha de tratá-la como objeto, justamente por ser imposta pelo adulto que já não é mais sujeito dessa análise.

Tanto na Política Internacional quanto nas Relações Internacionais, nota-se uma obsessão com a questão espacial: categoria que está presente na reprodução moderna do espaço político mundial. O "internacional" é uma esfera onde os estados soberanos se relacionam, definido na medida em que o espaço político moderno se divide por fronteiras e unidades territoriais. As teorias das Relações Internacionais convencionais possuem um eixo comum: a preocupação com a configuração do sistema internacional depois do fim da Guerra Fria, se pautando em categorias centrais como estado, soberania, territorialidade e anarquia (NOGUEIRA, 2000).

A Geografia e a História como campos de ciências humanas básicas se pautam nos conceitos de espaço e tempo respectivamente, mas não deixam de serem construções culturais. Essa fixação temporal de uma linearidade em relação à criança limita as formas de enxergá-la, seguindo a tendência de naturalizar categorias básicas. A infância é, antes de tudo, um fenômeno social para os indivíduos que fazem parte da sociedade, mas vivem nesse espaço temporal que não pertence mais ao adulto. Diante desse ponto de vista, é instituída uma diferença entre o eu (adulto) e o outro (criança) que pauta a forma com que a Modernidade enxerga esse fenômeno. Em sua essência, os rituais que separam crianças de adultos são puramente sociais.

Apesar de dividirem o mesmo espaço físico e terem a mesma qualidade humana, eles não se encontram no mesmo tempo de desenvolvimento. Essa ideia não é biológica, dado que essa separação não é exclusiva ao menor de idade. O uso frequente do termo “Novo Mundo” em contraste aos selvagens é uma referência da legitimação da ideia naturalizada de separação do que conhecemos para o que desconhecemos. Para melhor entender a dinâmica da Modernidade, constituição de subjetividades e formação de identidades políticas, é essencial entender a dimensão espacial onde elas existem. No século XVI, por exemplo, os portugueses se impressionaram com os modelos de socialização entre os tupinambás, em particular, os elos sociais e integração das crianças no funcionamento de sua sociedade. A sociedade tupinambá, ao contrário dos europeus, era estruturada por uma educação mais ativa por parte de seus membros mais jovens, fugindo da ideia mais tradicional de adultos ensinando crianças. Mesmo após nascer, esses indivíduos tinham responsabilidades e autonomia que eram inéditas para o europeu (THOMAS, SOARES, 2014).

Reconhecidos como “homúnculos” ao invés de crianças pelos portugueses, a idade de ‘transição’ para a função social que hoje seria vista como a de um adulto em suas aldeias também era bem diferente do que conhecemos hoje. O termo “arqueológico”, essencialmente pós-moderno, se aplicou aos mais jovens que não se assemelhavam em nada aos jovens que os europeus conheciam em sua sociedade. O surgimento do termo “homúnculos”, no coração da Amazônia, é fruto de vários preconceitos que os colonizadores tiveram ao se deparar com aquela realidade totalmente diferente do que estavam acostumados (DOS SANTOS, 2006).

A colonialidade é um dos alicerces desse estranhamento, sendo parte intrínseca da Modernidade e atuando a partir da diferença colonial. A perspectiva temporal dos povos colonizados está diretamente ligada à gramática temporal que foi imposta a eles por seus colonizadores. Conceito que foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), a colonialidade foi concebida e explorada por Walter Dignolo como o lado mais obscuro da modernidade, a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje. É um conceito que especifica um projeto particular de imposição ontológica e cosmológica (MIGNOLO, 2011).

Em outras palavras, “a colonialidade é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2011). É uma narrativa complexa do plano da Modernidade cujo ponto de origem foi a Europa, onde é possível diagnosticar os alicerces da ideia de que as crianças são compreendidas como objetos de proteção que

não possuem razão instrumental para julgar suas ações. Inclusive, a própria divisão da vida “adulta” para a “infância” é dada a partir da Era Moderna, sendo apresentada como natural ao ser humano num processo focado em produzir adultos funcionais para a sociedade. A visibilidade social da infância e das crianças é uma temática abordada por Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto em sua obra (1997), onde tentam definir conceitos e delimitar o campo da infância. Quando as problemáticas associadas à infância entram em evidência e se tornam parte da pauta internacional?

As crianças existiram desde o primeiro ser humano, mas a infância como construção social é um conjunto de representações sociais e de crenças que, nas fontes escritas da Europa Ocidental, aparece desde a Idade Média. A importância recente em todo o mundo (QVORTRUP, 1995), todavia, surge junto com as novas circunstâncias e condições à vida na Modernidade, junto com a necessidade de sua inserção social. Os paradoxos da infância (em sua definição e na agenda internacional) são debates cada vez mais presentes na Era Contemporânea. Há uma condição intransponível de desenvolvimento: deixar de ser criança para se tornar adulto.

O indivíduo nasce, mas é analisado e guiado pela lente do outro que já existia antes dele. Consequentemente, talvez o aspecto mais intrigante desse fenômeno seja a ideia de que a vida da criança perante a sociedade só se inicia quando ela é aceita como tal. A variação dessas dimensões é assíncrona, isto é, não decorre sempre no mesmo sentido. Por exemplo: o indivíduo que nasce é colocado nesse espaço temporal linear de acordo com o peso de cada uma das variáveis em presença. Por exemplo: naturalizou-se a ideia de sua pureza e inocência, mas como esses valores são impostos por adultos com bagagem social e cultural, há um juízo de valor sobre aqueles indivíduos que se encontram dentro do espectro da infância.

Tendo ciência dessas especificidades, a concepção da criança e infância é marcada por época, e o conceito dado estará sempre em construção. Isso se dá pois o próprio conceito está em permanente mudança, já que a infância está ligada a uma série de fatores que não são unicamente associados à faixa etária. Sarmento e Pinto (2007) destacam:

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (2007, p. 03).

Não basta entender esse indivíduo como um ser social e histórico: é necessário desconstruir a ideia de que a criança é objeto e reconhecê-la como detentor (e produtor) de uma identidade social, no qual participa e também produz cultura. Além do fator biológico, são analisadas de acordo com a etnia que pertencem, sua raça, classe social, gênero e região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais definem diferenças profundas para cada uma, impossibilitando qualquer concepção universal de uma criança ou infância para todos os seres humanos (SARMENTO, 2007).

Como fazer isso? Desconstruindo. E para falar de desconstrução dentro da teoria do conhecimento é necessário falar de Jacques Derrida⁸. O autor defende que todas as formações culturais e intelectuais humanas deveriam sofrer uma reinterpretação, uma desconstrução que não remete à destruição, mas sim uma desmontagem dos elementos da escrita. Segundo o logocentrismo⁹, por exemplo, o *logos* é a representação do ideal platônico que representa um objeto original, irreduzível. Derrida postula que a teoria logocêntrica do signo estabelece uma visão sobre ele que dura até os dias de hoje e que fundamenta toda a lógica do pensamento ocidental. Pela "lógica da lógica", o signo é sempre "de alguma coisa", sustentando que a presença de alguém no mundo é necessariamente mediada pela sua representação.

Há uma distinção teológica entre "esse mundo" e "outro mundo". Enquanto o sensível é aquele próximo, o que está dentro, o que é reconhecido; o outro é inteligível. Para Derrida, o signo falado ou escrito é sempre existência anterior, independente do mundo sensível. Mesmo em sua forma mais moderna, o signo permanece teologicamente como "signo de", substituindo a ausência do objeto em si, seja ele religioso ou uma ideia inteligível. Isso faz com que seja pressuposta uma existência pura e imediata por trás dele, uma presença metafísica. Nota-se a sua expressão máxima no cristianismo: Deus é uma entidade onipresente que traz interpretações e preceitos dogmáticos.

O signo da criança perante a sociedade moderna foi pressuposto, consolidado e propagado pela religião ocidental. A universalização de signos e conceitos caminha lado a lado com o processo da colonização, e a interpretação moderna da criança faz parte de um processo histórico de introduzi-la a um mundo político construído a partir dos pontos soberanos que constroem esses signos desde antes do advento da Modernidade. Ocorre

⁸ Jacques Derrida é um filósofo franco-magrebino que elaborou o termo da "desconstrução" como uma crítica aos pressupostos dos conceitos filosóficos (DERRIDA, 1971).

⁹ Logocentrismo é um termo cunhado pelo filósofo alemão Ludwig Klages na década de 1920, se referindo à tradição da ciência e filosofia ocidentais em considerar palavras e linguagem como expressão fundamental de uma realidade externa (DERRIDA, 1971).

uma naturalização do signo (no sentido de que o conceito da criança, apesar de ser algo criado e imposto, é tão difundido a ponto de ser entendido como natural e universal, e por isso, de caráter metafísico), e essa abertura da gramatologia de Derrida encoraja mudanças no foco ao estudar os signos tidos como universais. Não se propõe estudar mais um objeto pré-estabelecido, e sim entender como aquela existência passou a ser representada daquela forma.

A desconstrução da infância e da criança ainda é minoritária, mas existe: Maria Montessori (1870-1952) observa em suas obras que o tratamento da criança é uma questão cultural onde várias características que se percebiam como universais são, na verdade, próprias da sociedade em que se originaram. Em sua visão pedagógica, a criança não deveria ser interpretada como um ser incompleto, um pretendente a adulto. O ser já é um ser humano integral desde o seu nascimento. Diante disso, a pedagoga defende uma inversão do foco da infância tradicional onde a educação é focada na imagem do professor, do adulto que ensina.

Montessori traz a educação como uma conquista da criança, onde a individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases inerentes a todos os seres humanos. O ser possui o potencial de ensinar a si mesmo se tiver as condições de individualidade e liberdade para isso. Em síntese, é uma visão que busca resgatar a agência da criança e tratá-la como sujeito ao invés de objeto. No processo da educação, há uma narrativa onde é difícil evitar as representações modernas que os adultos têm sobre a infância. Os saberes cristalizados em torno do que é uma criança para a sociedade e uma universalidade sobre como ela deve se comportar limitam a individualidade do ser.

As representações sobre a infância determinam o olhar, assim cerceando a criança, obrigando-a a ser um anjo, a ser inocente, cândida, pura. O paternalismo, a ideia de que o adulto deve tutelar aquele ser que ainda não possui o próprio conhecimento, é uma tradição que até hoje está enraizada na sociedade moderna. Essa replicação também acontece em fenômenos específicos, como por exemplo, a infância vinculada à guerra. A criança na guerra sempre é vulnerável, sempre é vítima. Nesse processo de gramatologia dominado pelo adulto, não se é capaz de pensar que ela pode ter agência, inviabilizando toda e qualquer individualidade.

Não, o intuito desse questionamento não é negar a violência específica que as crianças sofrem. Mas todo pensamento dito universal acaba se tornando um discurso sobre a essência e não pode se desvincular dela. Ao estabelecer a criança como vulnerável, ela sofre duas violências: a prática em si do ato violento e a sistemática de

silenciá-la. É sobre o "dentro" e o "fora", e nesse ponto de vista a criança está sempre fora. A tradição do pensamento ocidental manteve-se presa a um contexto limitado da escritura: a ausência de sujeitos de “fora” na construção dessas representações gera uma homogeneidade do sistema. Esse valor de ausência, se interrogado de novas maneiras, pode introduzir uma certa ruptura dos conceitos universais da Modernidade.

Kaplan e Sadock (1990) apontam que os maus-tratos na infância constituem um aspecto da violência social onde o agressor não percebe a vítima como uma pessoa, e sim como um objeto — destituído de direitos e sentimentos. Ainda, segundo esses autores, esses maus-tratos variam desde a privação de alimentos, roupas, abrigo e amor parental, até incidentes nos quais as crianças são fisicamente maltratadas por um adulto, frequentemente levando ao óbito.

O abuso e a exploração sexual de crianças não são exclusivos da Modernidade, mas a forma com que eles vêm se tornando um tipo de violência na infância cada vez mais difundido possui implicações psicossociais relacionadas à forma com que são vistas pela sociedade. A violência física e sexual com crianças e adolescentes ainda é um fator de surpresa na sociedade moderna (Flores & Caminha, 1994), que têm dificuldade de aceitar que o abuso sexual de seres “tão puros” ocorra com tanta frequência, principalmente perpetrada por aqueles com grau de consanguinidade e de proximidade (KAPLAN E SADOCK, 1990).

A violência mais atendida nas unidades de saúde contra crianças e adolescentes é o estupro¹⁰, e isso é uma realidade internacional. O choque social ao lidar com esse problema bebe da mesma fonte que possibilita essa exclusão das crianças, e isso é um paradoxo complicado de analisar. Na tentativa de protegê-las dos “males” do mundo, a exclusão do ser infante o coloca numa situação de maior vulnerabilidade ainda: o silêncio.

De acordo com as estimativas do *National Committee for the Prevention of Child Abuse*, 150.000 a 200.000 casos de abuso sexual infantil são reportados anualmente, mas as taxas de ocorrência reais são bem mais elevadas do que as estimativas existentes. Conforme os autores, a maioria dos casos de abuso sexual envolvendo crianças nunca é

¹⁰ Uma pesquisa da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) afirma que o estupro contra crianças e adolescentes de 0 a 13 anos ocorre na própria casa da vítima em 58% dos casos; e entre aqueles com 10 a 19 anos a violência sexual é igualmente a mais sofrida dentre as violências, na maioria contra as meninas. Os agressores são na maior parte os próprios pais, padrastos, familiares, namorados ou pessoas conhecidas das vítimas no Brasil. Mundialmente, os dados se assemelham: 90% das adolescentes de diversas nacionalidades, vítimas de violência sexual, denunciam que o autor da primeira violação era alguém próximo ou conhecido.

revelada devido aos sentimentos de culpa, vergonha, ignorância e tolerância da vítima (KAPLAN & SADOCK, 1990; KAPLAN, SADOCK & GREBB, 1997).

Finkelhor (1994) realizou um estudo epidemiológico com 21 países, onde diagnosticou que o abuso sexual de crianças é, de fato, um problema internacional. Em todos os locais em que foi estudado, os pesquisadores demonstraram sua existência em níveis altos o suficiente para serem detectados com uma amostra de apenas 100 sujeitos na população em geral. O estudo apontava que mulheres sofreram abuso sexual na infância numa variação de frequência entre 7% a 36% e para os homens a variação oscilava entre 3% a 29%. Essa variação entre os países seria explicada pelas diferentes concepções de abuso sexual de crianças, bem como pelas distintas abordagens metodológicas utilizadas.

Esse trabalho não possui as qualificações ou dados empíricos necessários para se aprofundar na análise estrutural da violência sexual que a criança sofre na sociedade, mas o objetivo é questionar as consequências do discurso da vulnerabilidade que fortalece o signo universal sobre a criança. Ao silenciá-la, o discurso exerce uma exclusão epistemológica.

A armadilha está aí: ao estudar a criança como ponto focal o problema se perpetua, pois ela será objeto de pesquisa. Essa objetificação ocorre por causa da Modernidade e atua ativamente na manutenção dos conceitos e estruturas que a mantém. Diante disso, propõe-se analisar a infância como processo, onde se pode questionar o valor da 'ausência' dessas infâncias silenciadas nas situações específicas de violência que elas sofrem sem tentar definir uma categoria universal. Se a infância for discutida como processo, a criança deixa de ser o objeto, e assim, se escapa do problema da desumanização que há na determinação do caráter de vítima.

A disciplina de Relações Internacionais, hoje, é um mundo de adultos. A criança se tornar adulta é vista como condição do começo da política, mas será que é possível realmente determinar um marco zero da vida ativa de um ser? Sob a ótica lacaniana¹¹, a comunicação pode acontecer de várias formas — incluindo o toque, sons e trocas simbólicas. Não há construção do “eu” na infância pois ela já é, diferente da construção da “criança” que ainda não existe. Há uma redução das formas de comunicação e se dá

¹¹ Jacques Lacan foi um psicanalista francês que afirmava que "o inconsciente é estruturado como uma linguagem". Em sua teoria (Teoria de Lacan), afirma que o sujeito opera em conflito eterno e que isso só é sustentável por meio de artifícios, dentre eles a alienação (JORGE, FERREIRA, 2005).

prioridade à linguagem comum à sociedade, mas o “eu” possui conhecimento desde o seu nascimento.

O processo da infância surge para definir esse ser humano incomensurável em uma criança, buscando entendê-la dentro da gramática adulta. A espontaneidade, a ousadia e a liberdade dessa existência destoam da sociedade moderna. Antes de ser criança, o humano nasce sem bloqueios. Após ser criança, entra em um processo de aprendizagem guiado pelos adultos onde o seu repertório social começa a se constituir. O problema da diferença é o problema do encontro de mundos incomensuráveis: o do adulto encontra o da criança. Ao se deparar com o outro, o signo da criança aparece como solução para adequar aquela diferença ao mundo adulto.

Derrida investigou em sua obra o valor da ausência, apresentando que a comunicação moderna veicula uma representação como conteúdo ideal (o que se chamará o sentido); e a escrita é uma espécie desta comunicação geral. A própria especificidade do signo seria designada pelo seu valor de ausência, evidenciando não só uma modificação da presença, mas sim uma ruptura com a presença em si. Discorre que, para que exista um signo escrito, é necessário que ele permaneça legível e repetível mesmo na ausência total de um destinatário. A construção da criança se pauta em valores adultos, onde a ordem será reproduzida. O foco da infância é produzir adultos que não questionem a normatividade, fortalecendo uma ideia de linearidade entre o espaço temporal. Aquele ser que nasce no ponto inicial da sua vida passa a ter um ponto a se chegar: ser adulto.

O problema da diferença é adiado e jogado para o lado, evitado, porque o encontro entre o “eu” adulto e o “outro” criança é mediado por um processo de universalização. Apesar de dividirem o mesmo espaço e terem a mesma qualidade humana, eles não se encontram no mesmo tempo de desenvolvimento. A sociedade perpetua um mundo universalista (influenciada por ideias religiosas e de direito natural) que opera em uma linha temporal evidente que só irá reconhecer como seres humanos aqueles que se assemelham ao centro emanador desses valores.

No caso da Modernidade, o centro é e sempre foi a Europa. Do ponto de vista temporal é instituída uma diferença entre o “eu” europeu e o “outro” no mundo. A circum-navegação dos europeus que saem da Europa, por exemplo, abriu espaço para a ideia de uma imagem do todo a partir de um possível ponto de vista universal. Contudo, o encontro com ameríndios nessa exploração representou uma diferença incomensurável, que estava fora de todos os entendimentos e signos ocidentais que regiam a vida do europeu.

O conceito do “Novo Mundo” possui signos bem estabelecidos como referência ao outro: selvagens. A legitimação da ideia de um estado de natureza é ficção, visto que o procedimento da colonização marca o europeu como referência do tempo histórico e espacial da gramática moderna. Em outras palavras, a forma de imaginar o tempo e a história é construída na Europa, e isso só faz sentido numa gramática que usa como marco zero a origem do mundo católico¹².

A Modernidade, em sua essência, utiliza das categorias universais para evitar o verdadeiro encontro entre dois mundos. O “eu” europeu é a referência intransponível de desenvolvimento: você só deixa de ser visto como “outro” se você se adaptar aos valores do centro. E, no caso da criança, ela só deixa de ser vista como incompleta quando se dá um pulo: deixar de ser ela e se tornar adulta. Os moldes das escolas europeias são transportados diretamente através da colonização para influenciar esse processo em outras sociedades, tornando-a centro de referência para guiar uma única infância possível: se tornar parecida com o “eu” europeu e adulto.

Os binômios mudam a ordem interna das criaturas, e o “eu” sempre é do centro emanador de imposições universais. Há algo que tem um lugar e tempo bem definido, então tudo aquilo que foge da definição comum é marginalizado em prol da ordem. A crítica de Spivak¹³ ao “sujeito” de Deleuze e Foucault se posiciona no cerne da questão: os autores perdem de vista a macropolítica que vai criando condições de impossibilidade para que os seres marginalizados possam falar. Ao questionar a representação do signo e focar a pesquisa em torno disso, há um silenciamento do sujeito em si. Na análise específica de Spivak sobre a objetificação da mulher subalterna indiana, seja na linguagem do homem branco ou na linguagem do próprio homem de pele escura, aquela mulher não consegue falar.

A interseccionalidade da crítica e desconstrução não pode ser ignorada, visto que o que está em jogo é a discussão de inclusão e exclusão dos sujeitos na existência moderna. As gramáticas de soberania, violência e vulnerabilidade são definidas quando se define o centro, assim delimitando margens pré-existentes de inclusão e exclusão. A relação entre infância e adultez é definida pelo adulto, consequentemente, fazendo com que a análise da criança (outro) seja feita pela lente do adulto (eu). A vulnerabilidade e

¹² A ideia do nascimento de Jesus Cristo como marco zero da sociedade moderna europeia (BÍBLIA, 1980).

¹³ Gayatri Spivak é uma teórica indiana que ficou conhecida por seu artigo "Pode o Subalterno Falar?" e sua tradução de "Of Grammatology" de Jacques Derrida; sendo hoje considerada uma pensadora fundamental na corrente pós-colonialista.

pureza da criança não foi definida por ela, são signos oriundos da interpretação do adulto dentro do plano da Modernidade.

O conjunto de políticas e práticas, novamente, é o mundo do adulto. E o processo da infância universal é tocado de uma maneira muito legitimadora: é feito de uma maneira que não se identifica a fronteira, mas parece normal. A sugestão deste trabalho é que, o começo do começo, talvez seja antes. O que é pensar a criança na imaginação política moderna? Há uma correlação aos outros binômios já conhecidos que em sua essência remetem ao problema inicial: o encontro entre os mundos incomensuráveis do eu e do outro.

A discussão sobre categorização e gramática temporal é extremamente importante, mas está ligada a um Estado da Arte mais amplo da filosofia e política de linguagem que busca cada vez mais questionar o que é dado como natural pelo centro. O esforço desta dissertação é considerar, pensando numa leitura crítica, a relação entre um conceito (a criança) e a sua gramática temporal (o processo da infância). Na busca por entender o contexto delas dentro do qual uma e qualquer categoria tem que estar, não é possível enxergar uma categoria num vácuo conceitual. Uma categoria universal sempre está relacionada a outras, pertencendo a um conjunto de categorias específicas que fortalecem a interseccionalidade das violências sofridas pelo “outro”. De certa maneira, a categoria da criança não traz só em si um problema, ela traz a gramática e o dicionário da Modernidade (ocidental, colonial). O que é chamado de internacional bebe dessa gramática, propondo categorias indissociáveis da categoria de criança.

Não se pressupõe a categoria de ser humano ao falar da relação entre adulto e criança, mas a própria condição de “ser” carrega as ideias de ser cidadão com nacionalidade, classe, gênero e raça. Ao se puxar apenas uma categoria você privilegia uma palavra do dicionário. E, considerando que a criança não lê em seu momento inicial da infância, para entender onde está inserida, é necessário ir atrás de outros significados. Nesse processo, o ser infante busca se entender dentro daquela afirmação sobre si feita pelo outro. Seu primeiro contato é justamente uma interpretação de um “centro” onde não há uma perspectiva inédita naquele ser que acaba de nascer — sua existência parte de uma invenção daquele que já existia.

Essa dinâmica também fica explícita na “conquista” da América por parte dos europeus, onde os responsáveis por essas navegações pautavam suas viagens como “descobertas”. Ao encontrar o outro, eles fugiram do problema da diferença entre aqueles dois mundos e o representaram de acordo com a sua gramática, antes mesmo da

Modernidade ser promovida. Aqueles seres que não seguiam os moldes da sociedade europeia eram tidos como selvagens, logo, inventou-se uma representação do outro que não o atribui a mesma humanidade do europeu. Como isso se aplica a criança? Ela também foi construída, em diversos contextos onde o status de sub-humanidade pode anteceder a sua própria infância e os valores universais que ela supostamente carrega.

A definição de que ela é toda pessoa que ainda não é adulta está entre dois pontos temporais: o nascimento (origem) e a passagem à vida adulta (destino). Mas onde começa essa gramática? No começo da criança ou do adulto? Considerando que a “descoberta” da criança é imposta pelo adulto, se fortalece a ausência do ser durante sua infância. Aquela pessoa existe em um mundo onde ela não pode existir fora do que a foi imposta.

O conceito de coetaneidade¹⁴ (*lat. coetanĕus*) não é aplicável à criança visto que são seres de diversas vivências com diferentes infâncias. A infância como processo é diferente para cada ser que entra na gramática temporal da criança, de buscar a adultez. Logo, mesmo que existam no mesmo calendário, a gramática temporal que exclui a essência desses seres impede que todas as crianças sejam coetâneas na Modernidade. O valor do julgamento que se impõe ao outro diz mais sobre aquele que define a representação do que aquele que foi definido. A universalização imposta diz bastante sobre a expectativa de quem impôs (o centro), mas diz muito pouco sobre a que foi imposta.

Nesse sentido, a proteção da criança carrega um peso de que ela só começa a partir do momento em que ela é aceita como criança. Para tal, não é suficiente existir: é necessário ser a criança dentro daquela construção aceita pela sociedade. E dentro dessa construção, entra a interseccionalidade abordada por Spivak, onde uma categoria universal carrega outras. A criança como “objeto de proteção” depende da gramática imposta a ela, onde sua infância é construída através da forma que o centro vê sua nacionalidade, classe, gênero e raça.

Não é possível analisar uma criança apenas por ser criança, é necessário compreender a infância como um processo que é construído através de vários outros fatores socioeconômicos. Não se pode tomar a voz daqueles que já estão sendo silenciados na tentativa de protegê-los. Este esforço de análise permite enxergar que a proteção das crianças em diferentes contextos está relacionada ao papel que ocupam na

¹⁴ A tradução de *coetaneidad* (espanhol) significa qualidade ou estado de coetâneo: é uma existência simultânea no tempo, que tem a mesma idade ou que é da mesma época, mas vai além da contemporaneidade (*lat. coetanĕus*) (MICHAELIS, 2021).

sociedade. A vulnerabilidade não pode pautar um discurso que preza pela humanidade daquele ser que existe apenas dentro da definição do outro.

Hoje, há um paradigma de que a criança não pode falar por causas e direitos sociais, ou seja, que não deve ter atuação política. Não há um protagonismo que venha do ponto de vista das infâncias dentro do ambiente acadêmico, mas cada vez mais personalidades ativistas têm aparecido dentro daqueles que são crianças/adolescentes, como Greta Thunberg¹⁵ e Malala Yousafzai¹⁶. A quebra desse paradigma não é impossível, tanto que essas personalidades conseguiram atuar dentro de um espaço que lhes era negado — e ainda é. A agência política dentro da infância também pode ser vista no exemplo de adolescentes nos Estados Unidos que se posicionaram sobre os tiroteios em massa nas escolas, se organizando em grupos para protestar sobre essa realidade¹⁷ (YEE, BLINDER, 2018).

No Brasil, houve uma mobilização estudantil em 2016 de estudantes secundaristas e universitários em pelo menos 21 estados brasileiros, onde esses jovens ocuparam escolas e institutos. Foi um exemplo onde um grupo de menores de idade (no caso dos secundaristas) se manifestou politicamente contrários a algo: nesse caso, a medida provisória que tratava da reforma do ensino médio e à PEC 241, que limitava os gastos na educação e outras áreas (G1, 2016).

As ocupações iniciaram-se através de uma articulação entre representantes de grêmios estudantis (menores de idade) com os universitários (maiores de idade) de movimentos estudantis, almejando uma unidade em suas reivindicações. Essas “crianças” organizavam-se através das redes sociais e formavam grupos de ocupação, onde também planejavam manifestações em frente às escolas e prédios públicos. Esse é o maior exemplo recente em território brasileiro em que menores de idade que ainda não se tornaram adultos perante a sociedade demonstram sua agência política atacando medidas e reformas educacionais propostas pelos governos estaduais e federal.

Qual é o espaço que as crianças ocupam na sociedade? Estudantes da rede pública de todo o país tomaram frente das ocupações, com o movimento sendo protagonizado

¹⁵ Greta Thunberg é uma ativista ambiental sueca conhecida por ser a líder do movimento “Greve das escolas pelo clima” (UNICEF, 2021)

¹⁶ Malala Yousafzai é uma jovem paquistanesa que foi vítima de um atentado por defender o direito das meninas de ir à escola. Militante dos direitos das crianças, foi a mais jovem ganhadora do Prêmio Nobel da Paz com apenas 17 anos (UNICEF, 2021).

¹⁷ Em 2018, por exemplo, alunos das cidades de Nova York, Chicago, Atlanta, Santa Monica, Columbine e Newtown deixaram a escola aos milhares em protesto aos tiroteios em massa. Essa é apenas uma das diversas demonstrações políticas de menores de idade no país sobre o assunto (YEE, BLINDER, 2018).

pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubess), a maior entidade de representação estudantil para o ensino médio. Todos esses exemplos sustentam a ideia de que crianças ainda não consideradas adultas são parte da sociedade e que é possível conectar a infância às forças estruturais maiores.

Inclusive, pode-se argumentar que o ser, ao nascer, vive num lugar inédito onde ela pode criar suas próprias interpretações. É apenas com o tempo e a partir do processo da aprendizagem que ela aprende a falar e entender os detalhes que são proferidos pelos outros. Talvez, por isso, a sociedade ainda estranhe ver um ser humano que ainda não se adequa completamente à comunicação moderna tomar frente em manifestações. Tanto gramatical quanto socialmente falando, "criança" é um signo flutuante – uma descrição aparentemente onipresente que convida pouca ou nenhuma introspecção crítica sobre sua existência em si.

Assim, elimina-se a complexidade das diversas infâncias que podem ser vividas por uma dita criança, seja na formulação conceitual ou das suas experiências. Analisando a infância como categoria ontológica, nota-se que são construídas como vulneráveis, inocentes e dependentes. Ao mesmo tempo que existe um consenso moral na sociedade moderna que as crianças devem ser amadas e protegidas, existe o mesmo pensamento em relação à infância?

Todas as infâncias devem ser amadas e protegidas? Ou apenas aquelas infâncias que ajudam a produzir adultos funcionais dentro dos moldes sociais da Modernidade? Algumas das ideias dominantes acerca dessa criança universal podem ser impostas sobre uma faixa etária definida (nesse caso, todos abaixo de uma certa idade), mas a aplicação dessas ideias na prática encontra várias interseccionalidades pautadas em outras categorias identitárias. A definição da criança está pautada em uma infância específica que não abrange todas as infâncias do mundo, onde as problemáticas estão paralelas aos problemas políticos como questões de agência, direitos e proteção. Como afirma Marshall Baier (2015): a infância, tal qual a segurança, é um conceito contestado em sua essência.

Ao enxergar a infância como fenômeno social, ampliam-se as condições para a pesquisa sociológica dessa categoria. Para Jens Qvortrup, por exemplo, eventos e estudos que tendem a excluir crianças de suas análises fortalecem o foco no desenvolvimento infantil e na socialização tradicional. Isso dificulta o reconhecimento das infâncias que não são compreendidas pelo ponto de vista de quem estabelece esses signos modernos. Este capítulo postula por uma abordagem interdisciplinar para estabelecer relações entre a infância, como categoria, e as crianças, em suas vivências cotidianas; ou seja, ao invés

de tomar a métrica moderna da infância como referência para medir as outras infâncias pelo mundo, é necessário desconstruir essa mensuração automática para então tentar entender essa definição dentro das suas cosmologias específicas. A tradução moderna da criança não é equivalente a outras cosmologias, fazendo com que seja impossível diagnosticar as especificidades daquelas infâncias que não fazem parte do plano da Modernidade.

Todos os Estados da Sociedade Internacional concordam, em tese, que se deve proteger a criança independente da sua nacionalidade. Desde 1989, pode-se dizer que há um conjunto de direitos fundamentais estabelecido através da aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, considerados próprios e inalienáveis para todas as crianças dos países signatários (SARMENTO, PINTO, 1997). Entretanto, Helen Brocklehurst (2009) afirma que a infância, em sua essência, é uma construção social, cultural e política. Para tal, apresenta evidências de suas atividades e capacidades em tempos de paz e guerra que não são reconhecidas em vista do predomínio de uma visão adultocêntrica e ocidental nas Relações Internacionais.

Nessa mesma linha, Allison M. S. Watson (2006) aponta que crianças desempenham uma variedade de papéis no sistema internacional que são deliberadamente marginalizados. Mesmo com a adesão global da ideia de que crianças deveriam ser protegidas, esses direitos não foram suficientes para garantir uma melhoria substancial das condições de vida para todos os menores de dezoito anos (SARMENTO, PINTO, 1997). Quais infâncias são protegidas pelo discurso internacional e, consequentemente, quais infâncias são silenciadas? Se a discussão sobre a violência contra a criança se pauta nas categorias modernas discutidas neste capítulo, quais são as ramificações da universalização das políticas de proteção à criança nas Relações Internacionais para aqueles países que não estão no centro?

3 O combate à violência contra crianças

Para quem são as políticas de proteção à criança nas Relações Internacionais? A discussão sobre os Direitos Humanos para a criança se pauta nas construções históricas e sociais previamente discutidas, ou seja, o combate à violência contra a criança parte da dicotomia adulto e criança onde o primeiro é a negação do segundo. Enquanto o adulto é um ator racional capaz de tomar decisões no âmbito público, a criança é um ser que estaria em processo de desenvolvimento — onde precisaria de proteção, alimentação, disciplina e educação para atingir o seu desenvolvimento completo (SCHAPIRO, 1999, p. 716).

A ideia de que esse ser ainda não é desenvolvido reforça a premissa de um projeto idealizado de infância¹⁸. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), "muitas discussões sobre a primeira infância ocorrem em um vazio social, político, econômico e filosófico, como se as crianças pequenas existissem à parte do mundo". O silêncio e o silenciamento das infâncias legitimam os conflitos políticos dos adultos, de modo em que a imagem da criança como vítima em necessidade de proteção do Estado sustenta movimentos políticos, causas, eventos, tratados e intervenções internacionais (DUBINSKY, 2012, p. 9).

Hoje, estatisticamente falando, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresenta que o jovem é a pessoa entre as idades de 15 e 24 anos¹⁹. Seguindo essa definição, crianças seriam todos aqueles abaixo da idade de 15 anos. De acordo com a Revisão Mundial das Prospecções de População de 2019, existem aproximadamente 2 bilhões de indivíduos abaixo dos 15 anos de idade — ou seja, crianças perante o direito internacional²⁰. Todavia, o Artigo 1 da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1992) define crianças como qualquer indivíduo até os 18 anos de idade. Essa definição é intencional por parte das Nações Unidas com o objetivo de expandir a ideia de proteção e direitos para o maior número de pessoas possível — ainda mais pelo fato de que não há uma Convenção das Nações Unidas sobre a juventude.

¹⁸ Há uma construção teórica produzida pelos vários discursos desde a Pedagogia, Medicina, Psicologia, Sociologia e Filosofia; onde cada um em sua perspectiva criou um bolsão cultural de proteção de crianças educadas, felizes, sadias, sociáveis e cidadãs. A infância é idealizada, fazendo com que qualquer ser que fuja dela se torne um produto marginal da sociedade. A infância ideal evita que as crianças sejam um "desvio" da norma social que é esperada para elas (DUBINSKY, 2012)

¹⁹ Essa é a definição oficial de jovem para o direito internacional desde as preparações para o Ano Internacional da Juventude (1985) e endossada pela Assembleia Geral (A/36/215 e resolução 36/28, 1981).

²⁰ A vigésima-sexta rodada de estimativas oficiais por parte da Divisão de Populações do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas (UN DESA, 2020).

Não obstante a essas definições, os países costumam delimitar o fim da juventude como a idade onde uma pessoa passa a receber tratamento igual sob os olhos da lei, muitas vezes referida como a maioridade penal, que costuma ser de 18 anos na maioria dos países. As Nações Unidas defendem que todo indivíduo necessita de uma proteção integral e específica enquanto não atinge a maioridade penal. Verificando esse caráter de incapacidade e preocupados com a proteção dos infantes, os órgãos internacionais teceram uma gama de tratados, pactos e diretrizes que visam garantir os direitos inerentes às crianças. Com o tempo, a proteção do ser infante tornou-se cada vez mais relacionada à discussão sobre a dignidade das pessoas humanas. Enxergando aquele que ainda não atingiu o tratamento igual sob os olhos da lei como fragilizados e de capacidade limitada (ou absolutamente incapazes), cria-se uma discussão específica dentro do campo de Direitos Humanos para os menores de idade.

Desde quando isso acontece? Enquanto o conceito em si de Direitos Humanos é algo que aparece desde as leis naturais medievais, sua ascensão como pauta se dá durante o período do Iluminismo na Europa, forjando o caminho para se tornar o campo de estudos que conhecemos hoje como base das questões humanitárias no mundo. Esses princípios morais que descrevem padrões de comportamento humano como naturais e que devem ser garantidos têm suas raízes em duas grandes revoluções que ocorreram durante o Século 18, nos Estados Unidos (1776) e na França (1789), respectivamente. A Declaração da Independência dos Estados Unidos e a Declaração francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão foram dois documentos que articularam direitos humanos entendidos como inalienáveis para qual uma pessoa tem inerentemente direito.

Consideramos estas verdades como auto evidentes, que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes são vida, liberdade e busca da felicidade. Declaração da Independência dos Estados Unidos, 1776.

Os Homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum; A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do Homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. Artigos I & II da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789.

Como pode ser visto nos dois textos, a declaração francesa foi fortemente influenciada pela filosofia política do Iluminismo e pelos princípios dos direitos humanos, assim como a Declaração de Independência dos Estados Unidos que a precedeu. Os conceitos desta declaração decorrem dos deveres filosóficos e políticos do movimento iluminista, como o conceito de individualismo, o contrato social teorizado por Rousseau

e a separação de poderes descrita pelo Barão de Montesquieu. Ao definir um único conjunto de direitos individuais e coletivos para todos os homens influenciados pela doutrina dos direitos naturais, essas declarações exigiam que os direitos fossem considerados universais e válidos em todos os tempos e lugares. A declaração francesa, por exemplo, é introduzida por um preâmbulo que descreve as características fundamentais dos direitos qualificados como naturais, inalienáveis e incontestáveis (DE MELO, DONATO, 2011).

Todavia, como esses direitos se aplicavam às crianças? Não havia padrões de proteção para o ser infante nos países industrializados do início do século XX, sendo comum encontrá-los trabalhando ao lado de adultos (muitas vezes em condições insalubres e inseguras). Pautada na compreensão moderna das necessidades de desenvolvimento das crianças, o movimento para melhor protegê-las cresceu no discurso internacional, fazendo com que os padrões internacionais de Direitos Humanos da criança avançassem fortemente ao longo do século (UNICEF, 2021).

3.1 Os mecanismos de proteção à criança nas Relações Internacionais

As Convenções de 1919 foram as primeiras instâncias documentadas do Direito Internacional moderno em que um órgão discutiu a proteção da criança entre Estados. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), logo ao ser criada, aprovou seis convenções das quais duas tratavam da questão do trabalho infantil. Apontando o problema referente à utilização de crianças em trabalhos cuja jornada diária era semelhante ou igual à jornada adulta de trabalho, a delimitação da idade mínima para o trabalho e a proibição de trabalho noturno para menores de 18 anos de idade surge como consequência direta dessas duas convenções.

Contemporânea a essas discussões, a Liga das Nações, que foi criada em 1919 e precedeu a criação das Nações Unidas, convocou a Convenção Internacional de 1921 para a Repressão do Tráfico de Mulheres e Crianças. A Convenção de 1921 foi concluída e adotada sob a tutela da recém-criada Liga, se baseando nas recomendações contidas na Ata Final da Conferência Internacional, convocada pelo Conselho da Liga das Nações entre 30 de junho e 5 de julho de 1921. O Artigo 2 da Convenção reconheceu o tráfico de crianças de ambos os sexos como uma violência a ser combatida, enquanto o Artigo 5 aumentava o limite de idade para proteção de vinte para “vinte e um anos completos” (UNICEF, 2021).

Mesmo que o foco desta Convenção de 1921 tenha inicialmente sido o combate ao tráfico humano²¹, há uma ânsia específica em proteger aqueles considerados mais vulneráveis: as mulheres e crianças. Rapidamente a Liga se tornou a organização que coordenava os esforços internacionais para estudar e tentar acabar com essa prática, com o seu trabalho nesta área sendo considerado um de seus sucessos nas discussões internacionais. A Convenção estabeleceu novas metas para os esforços internacionais de conter o tráfico de pessoas, bem como um aparato burocrático para pesquisar e combater o problema. O Comitê Consultivo sobre o Tráfico de Mulheres e Crianças era um comitê permanente da Liga, onde seus membros eram nove Estados e várias ONG's (BERKOVITCH, BERQÔVÍČ, 1999).

Um desenvolvimento importante foi a implementação de um sistema de relatórios anuais dos Estados membros, que formaram seus próprios escritórios centralizados para rastrear e relatar o tráfico de mulheres e crianças. Esse comitê consultivo também trabalhou para expandir seu programa de pesquisa e intervenção para além dos Estados Unidos e da Europa, sendo reconhecida em 1929 uma necessidade de expansão para o Oriente Médio e Ásia. Entretanto, a Convenção de 1921 também marca um momento importante, visto que algumas nações declaram reservas ao discurso de proteção. Entre outros, a Austrália, o Império Britânico, o Japão, a Espanha e a Nova Zelândia afirmavam que iriam aplicar as medidas apenas em suas colônias, protetorados e territórios sob mandato; enquanto Índia, Japão e Tailândia optaram por não seguir o Artigo 5 sobre a limitação de idade abaixo de 21 anos (BERKOVITCH, BERQÔVÍČ, 1999).

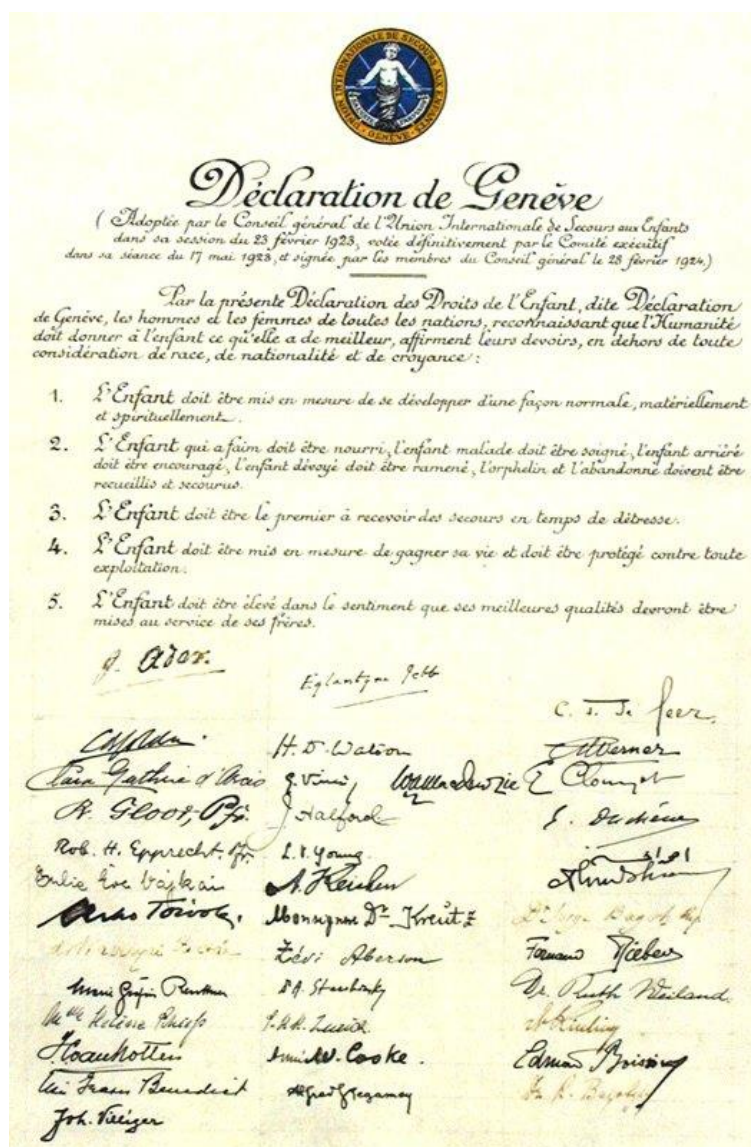
Enquanto as duas Convenções da OIT de 1919 e a Declaração de 1921 discutiam a proteção de um grupo de pessoas em situação específica, é a Declaração de Genebra que se estabelece como o primeiro documento que abrangia todas as crianças, tendo um caráter amplo e genérico com relação à proteção dos seres infantes. Sua origem vem em 1919, através da ativista reformista Eglantyne Jebb. Com a ajuda da sua irmã Dorothy Buxton, fundou a *Save the Children Fund* para prover auxílio e proteção para as crianças que haviam sofrido com a 1ª Guerra Mundial. Antes disso, durante a guerra, Jebb havia trabalhado em um projeto de sua irmã onde importavam e traduziam jornais estrangeiros a fim de demonstrar os horrores da guerra para a sociedade civil dos países inimigos, no qual se inspirou para formar o fundo que iria arrecadar doações para prover serviços

²¹ O tráfico humano é o comércio de seres humanos, mais comumente para fins de escravidão sexual, trabalho forçado ou exploração sexual comercial, tráfico de drogas ou outros produtos (UN DESA, 2020).

assistenciais às vítimas infantis da guerra. Com o sucesso da organização e apoio do Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV), a *Save the Children Fund* foi transformada e reestruturada em volta da *International Save the Children Union* (HUMANIUM, 2021; MULLEY, 2009).

Logo no começo da década de 20, Jebb promoveu pesquisas científicas e encontros com outras organizações de bem-estar para melhor entender as necessidades das crianças que buscavam auxiliar. É nesse contexto que surge a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, também conhecida apenas como Declaração de Genebra, em 1923, aprovada e adotada em sua primeira versão na 4ª assembleia geral da *International Save the Children Union* (MULLEY, 2009).

Ilustração 1: Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924)



Fonte: ONG Humanium, 2021

A Liga das Nações, então, reconheceu a declaração e a adotou em 1924, estabelecendo-a como o primeiro documento internacional que promoveu os direitos exclusivos da criança para todos os seus países signatários. Essa foi a primeira instância em que uma organização internacional afirmou a existência de direitos específicos à criança e a responsabilidade dos adultos perante elas, além de dar o pontapé inicial no conceito de direitos da criança. Tal declaração, contudo, ainda não teve o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional desses direitos (MULLEY, 2009; UNICEF, 2021).

No dia 26 de setembro de 1924, a Declaração de Genebra foi oficialmente ratificada, afirmando que “a humanidade deve dar o melhor de si mesma à criança” (UNICEF, 2021). Para tal, reconhecia que a criança deveria ser alimentada, tratada, auxiliada e reeducada; o órfão e o abandonado acolhidos; em tempos de infortúnio deveria ser a primeira a receber socorros e ser colocada em condições de, no momento oportuno, ganhar a sua vida; além de ser protegida contra toda e qualquer exploração. Por fim, apregoava que todo infante deveria ser educado no sentimento de que as suas melhores qualidades devem ser postas ao serviço do próximo (MULLEY, 2009).

Entretanto, mesmo que o documento tenha sido pioneiro em discutir o bem-estar das crianças, ele não era juridicamente vinculativo. Em 1934, a Assembleia Geral da Liga das Nações mais uma vez aprovou a Declaração de Genebra, onde os signatários prometeram incorporar os princípios do documento em suas legislações nacionais mesmo que na prática não estivessem legalmente obrigados a fazê-lo. É por isso que, mesmo em caráter recomendatório, a Declaração continua sendo reconhecida como o primeiro documento internacional de Direitos Humanos na história a abordar especificamente os direitos das crianças.

Sendo dissolvida em 1942 após a 2ª Guerra Mundial, a Liga das Nações deu espaço para a Organização das Nações Unidas (ONU) — que nasceu oficialmente no dia 24 de outubro de 1945, data de promulgação da Carta das Nações Unidas²². No cenário pós-guerra, o foco de atuação da ONU se estabeleceu como a manutenção da paz e

²² A Carta das Nações Unidas é um tratado internacional que enuncia os direitos e deveres dos membros da comunidade internacional. A ONU é constituída por seis órgãos principais: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança (CSNU), o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutela, o Tribunal Internacional de Justiça e o Secretariado. Há também organismos especializados que trabalham em diversas áreas, como saúde, agricultura, aviação civil, meteorologia e trabalho, como, por exemplo: Organização Mundial da Saúde, Organização Internacional do Trabalho e Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Esses organismos, juntamente com as Nações Unidas e outros programas e fundos tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Agência das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), compõem o Sistema das Nações Unidas (OLIVEIRA, 2008; UN DESA, 2020).

desenvolvimento em todos os países do mundo, mas também marcou o início do percurso de construção dos direitos para a criança (OLIVEIRA, 2008). Em 1946, o Conselho Económico e Social das Nações Unidas recomendou que a Declaração de Genebra fosse adotada pelos Estados membros, propondo maior atenção do mundo para os problemas urgentes relacionados com as crianças no pós-guerra. Isso resultou na criação do Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF) naquele mesmo ano.

Quatro anos depois, em 1950, a Assembleia Geral das Nações Unidas decidiu que o Fundo deveria prosseguir o seu trabalho por um tempo indefinido, tendo o seu nome sido alterado para Fundo das Nações Unidas para a Infância. A mudança do termo criança para infância não foi meramente uma troca de palavras, levantando as diferenças representativas da criança (ser) comparada à infância (processo). Enquanto isso, a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) foi promulgada pela ONU em 1958.

Foi o primeiro instrumento internacional que enuncia direitos de carácter civil e político para todos os seres humanos; além de também promover direitos de natureza socioeconómica e cultural que todos (incluindo as crianças) deveriam beneficiar. Mesmo assim, foi apenas com a Resolução 1386 (XIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959 que a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança foi finalmente ratificada pelas Nações Unidas, dando espaço para a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Seguindo a mesma ideia de que a humanidade deveria dar o melhor de si mesma à criança, a Declaração passou a servir como compasso para o enquadramento moral dos direitos da criança.

Quais sentidos a ONU foi construindo ao longo de sua existência acerca da infância e do combate às violências sofridas pela criança? Buscando contemplar o significado dos termos e discursos utilizados para ratificar esses direitos do ser infante, além de investigar as práticas das Nações Unidas relativas à ideia de infância que os documentos discutem, há um esforço para destrinchar a concepção de criança e infância produzida nesses debates. A ascensão da categoria infância e criança no espaço das Relações Internacionais ao longo do século XX é pavimentada por esses documentos, ou seja, a construção da criança moderna é consequência dos sentidos produzidos pelo debate internacional de proteção.

Tabela 1: Lista de documentos oficiais das Nações Unidas sobre a infância

Declarações, convenções e tratados sobre juventude e infância das Nações Unidas

<i>Universal Declaration of Human Rights</i>	1948
<i>Declaration on the Promotion among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding between Peoples</i>	1965
<i>International Covenant on Civil and Political Rights</i>	1966
<i>International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights</i>	1966
<i>The Year of the Child</i>	1979
<i>The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women</i>	1979
<i>United Nations Guidelines for Further Planning and Follow-Up in the Field of Youth</i>	1985
<i>United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice (The Beijing Rules)</i>	1985
<i>Declaration on the Right to Development</i>	1986
<i>Convention on the Rights of the Child</i>	1989
<i>United Nations Rules for the Protection of Juveniles Deprived of their Liberty</i>	1990
<i>United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency (The Riyadh Guidelines)</i>	1990
<i>The Rio Declaration on the Environment and Development and Agenda 21</i>	1992
<i>The Vienna Declaration and Programme of Action</i>	1993
<i>Programme of Action of the International Conference on Population and Development</i>	1994
<i>Copenhagen Declaration and Programme of Action of the World Summit for Social Development</i>	1995
<i>World Programme of Action for Youth to the Year 2000 and Beyond</i>	1995
<i>Platform for Action of the Fourth World Conference on Women</i>	1995
<i>The Habitat Agenda and The Istanbul Declaration of the Second United Nations Conference on Human Settlements (Habitat II)</i>	1996
<i>Rome Declaration on World Food Security and World Food Summit Plan of Action of the World Food Summit</i>	1996
<i>Braga Youth Action Plan</i>	1998
<i>Lisbon Declaration on Youth Policies and Programmes</i>	1998
<i>ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work</i>	1998
<i>Special Session on Social Development (Copenhagen+5), Geneva</i>	2000

<i>Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict</i>	2000
--	------

Fonte: elaboração própria a partir da base de dados da UN DESA (2020)

No Brasil, uma importante bibliografia foi produzida por Fabiana de Oliveira (2008) em sua tese sobre a criança e a infância nos documentos da ONU, onde analisou a produção da criança como "portadora de direitos" e a infância como "capital humano do futuro". Focando em apenas três documentos²³, formulou uma pesquisa onde os seguintes termos-chave foram encontrados em todos: proteção; saúde e sobrevivência; educação; deficiência; família; desenvolvimento da criança; registro; trabalho infantil; brincar; protagonismo infantil; minorias étnicas; e conflito com a lei. Para descrever e analisar as práticas desenvolvidas, Oliveira propôs um espaço de poder-saber a partir do entendimento de Foucault²⁴, se pautando na ideia de que “as coisas não passam das objetivações de práticas determinadas, o engano tinha sido tomar o objeto da prática como objeto natural”, onde essas verdades sobre a criança apresentam uma justificativa para a intervenção em seus corpos por meio de práticas de preservação de suas vidas. Haveria, então, um discurso científico que busca ser legítimo sobre o tema?

Os termos-chave da tese de Oliveira (2008) podem ser compreendidos enquanto "campos" que foram sendo estabelecidos ao longo dos anos acerca da criança portadora de direitos que é conhecida e debatida hoje. A utilização da palavra proteção é, sem sombra de dúvidas, o principal termo a aparecer em todos os documentos sobre a infância. Os direitos de proteção foram os primeiros direitos sociais delegados à criança e englobavam termos associados à violência, exploração e discriminação. No dicionário, o verbo “proteger” significa dar proteção a alguém ou a alguma coisa ou tomar sua defesa; ajudar, auxiliar, socorrer (MICHAELIS, 2021).

O significado desse termo carrega a ideia dominante sobre a natureza infantil da criança, que "por ser criança" deve ser protegida, guardada e preservada; sendo considerada apenas a partir de características que a tornam frágil. A inocência infantil caminha de mãos dadas com os conceitos de impotência e dependência, sendo baseada em seus aspectos biológicos e tendo o adulto como seu referencial, pois essa seria a norma. O adulto é o mundo do "eu", aquele que já superou toda a fraqueza, impotência e

²³ Os três documentos analisados por Oliveira (2008) foram a Declaração de Genebra (1924), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

²⁴ O entendimento de Foucault citado é em relação à obra “A Arqueologia do Saber” (FOUCAULT, 2013).

dependência da criança e deve se colocar no status de protetor daquele "outro", a criança (OLIVEIRA, 2008).

A figura do adulto se torna indispensável à vida da criança. A dependência e a subjetividade de um ser considerado "menor de idade" são justapostas ao encontro dos mundos incomensuráveis daquele que deve ser protegido ao mundo do "guardião", que seria detentor de todo o conhecimento legítimo que a criança ainda não tem acesso. Esse guardião exerce uma autoridade ilimitada sobre esse ser humano menor de idade, independente se é pai, professor ou apenas parte da sociedade que já passou pela infância.

A relação é considerada natural e todo adulto internaliza o significado de lhes dizer o que é melhor (OLIVEIRA, 2008). O terceiro documento analisado por Oliveira, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), veio dez anos depois do ano internacional da criança e do adolescente. Em 1979²⁵, iniciaram-se discussões importantes sobre temas que implicaram na formação da Convenção, que se destaca como outro marco na história de proteção à criança no mundo. Os países que assinaram esta Convenção passaram a ser obrigados a adequar-se às novas regras relativas aos direitos das crianças e dos adolescentes, sendo um dos tratados que mais ratificações teve, havendo apenas dois países da ONU que não assinaram o texto desta Convenção. Sendo reconhecido como o instrumento de Direitos Humanos mais aceito na história universal (ratificado por 196 países), a Convenção estabelece os alicerces que sustentam as discussões acerca da infância nos órgãos internacionais. As Nações Unidas enxergam que, ali em 1989, os Estados deram o primeiro passo para reconhecer os “papéis das crianças como atores sociais, econômicos, políticos, civis e culturais” (UNICEF, 2021).

De acordo com o UNICEF, que ajudou a redigir a Convenção e é mencionado no documento como uma fonte de conhecimento, esse momento coincidiu com o grande otimismo global no contexto do final da Guerra Fria, sendo amplamente aclamada como uma conquista histórica dos direitos humanos. Sua proposta era garantir e estabelecer padrões mínimos para proteger os direitos das crianças em todas as capacidades. Em seu esqueleto, o documento define a criança como todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo se a maioridade seja atingida mais cedo pelos outros países (que podem ajustar a idade da criança conforme seus costumes) (UNICEF, 2021).

²⁵ Para marcar o vigésimo aniversário da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas declara 1979 como Ano Internacional da Criança, no qual o UNICEF tem um papel de liderança (UNICEF, 2021).

Além disso, há 42 artigos que seguem a mesma linha de pensamento da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e postulam cuidar de Direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos. Há a inclusão de Direitos Humanitários e estipula-se uma “Ponte Permanente entre convenções” para ampliar a cobertura das discussões. Dessa forma, mesmo que nem todos os direitos consagrados em documentos de direitos afetos a todos os homens não tenham sido repetidos no texto desta Convenção, haveria essa ponte, a possibilidade do diálogo entre esta Convenção e outros documentos. Assim, tornou-se possível trazer para as crianças e os jovens direitos previstos em outros textos de lei do sistema homogêneo e que não estão previstos especificamente no texto desta Convenção (OLIVEIRA, 2008; UNICEF, 2021).

Ilustração 2: Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)



Fonte: *Save the Children's Resource Centre, 2021*

A inserção do Superior Interesse da Criança, considerado um normativo máximo em relação à infância e juventude, surge como um conceito que rege todas as decisões relativas à infância (jurídicas, administrativas, legislativas) no seu Estado. Embora a Convenção de 1989 tenha sido marcada por suas inovações na forma de lidar com a proteção ao ser infante e sua possibilidade de fazer uma ponte com as demais legislações, os Estados logo diagnosticaram que esse instrumento seria insuficiente para poder tratar de todos os assuntos relacionados à infância. No intuito de conter o abuso e exploração das crianças no mundo, a Assembleia Geral das Nações Unidas optou por adotar Protocolos Facultativos com o objetivo de ir se adequando às necessidades da pauta à medida que surgissem. De 1989 até hoje ressaltam-se esses três: os dois Protocolos Facultativos à Convenção sobre os Direitos da Criança que são aceitos no ano 2000, onde um tem o objetivo de aumentar a proteção das crianças contra o envolvimento em conflitos armados; e o outro busca combater a venda, prostituição e pornografia das mesmas; e o terceiro Protocolo que é adotado em 2014, permitindo que menores de dezoito anos pudessem apresentar reclamações perante o Comitê dos Direitos da Criança diretamente, que por sua vez iria investigar as alegações e direcionar os seus Estados a agir (UNICEF, 2021).

Os Protocolos Facultativos complementam e somam aos tratados existentes, abordando preocupações novas ou emergentes, além de adicionar procedimentos para a operação e cumprimento do tratado em relação ao tema original. Eles são "facultativos" porque as obrigações podem ser mais exigentes do que as da convenção original, portanto, os Estados devem escolher independentemente se devem ou não ficar vinculados a elas, sendo tratados por direito próprio e abertos para assinatura, ratificação ou adesão. Com o objetivo de melhor entender essas necessidades específicas que surgem desde 1989, propõe-se uma breve análise desses três Protocolos citados acima (UNICEF, 2021).

Em relação ao Protocolo de proteção às crianças em conflitos armados, destaca-se que os Estados devem “tomar todas as medidas possíveis” para garantir que membros de suas forças armadas menores de dezoito anos não participem diretamente das hostilidades, além de aumentar a idade mínima para o recrutamento voluntário das forças armadas a partir de 15 anos. Em nenhum momento ele exige uma idade mínima de dezoito anos, mas, não obstante, lembra aos Estados que crianças menores de dezoito anos têm direito à proteção especial e que, portanto, qualquer recrutamento voluntário com menos de dezoito anos deve incluir salvaguardas suficientes. Além disso, proíbe o recrutamento compulsório abaixo de dezoito anos (UNICEF, 2021).

Estados partes também passam a ser cobrados para tomarem medidas legais contra o recrutamento e “utilização” de menores de dezoito anos em conflitos dentro do seu território por grupos armados independentes. Em um debate que vai além da natureza da infância, surge a tipificação das crianças-soldado dentro de um conceito jurídico de padrão de conduta. Os Princípios de Paris²⁶ definem uma criança associada a uma força armada ou grupo armado como “qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade que seja ou tenha sido recrutada ou usada por uma força armada ou grupo armado em qualquer capacidade, incluindo, mas não se limitando a crianças, meninos e meninas, usados como lutadores, cozinheiros, carregadores, mensageiros, espiões ou para fins sexuais”. O documento, que foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, não se refere apenas a uma criança que está aceitando ou participou diretamente das hostilidades, e sim a tipificação das crianças-soldado perante o Direito Internacional.

O Protocolo Facultativo relativo à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil complementa a Convenção ao fornecer requisitos detalhados para acabar com a exploração e o abuso sexual de crianças, além de chamar uma atenção especial para a criminalização dessas violações dos direitos das crianças. Enfatizando a importância do aumento da conscientização pública e da cooperação internacional nos esforços para combatê-los, o Protocolo fornece definições para as ofensas de "venda de crianças", "prostituição infantil" e "pornografia infantil". Além disso, também cria obrigações aos governos para criminalizar e punir as atividades relacionadas a esses delitos.

Requer punição não apenas para aqueles que oferecem ou entregam crianças para fins de exploração sexual, transferência de órgãos ou crianças para fins lucrativos ou trabalho forçado, mas também para qualquer pessoa que aceite a criança para essas atividades. O Protocolo também protege os direitos e interesses das crianças vítimas. Os governos devem fornecer serviços legais e outros serviços de apoio a crianças vítimas. Essa obrigação inclui considerar os melhores interesses da criança em quaisquer interações com o sistema de justiça criminal. As crianças também devem receber apoio médico, psicológico, logístico e financeiro necessário para ajudar na sua reabilitação e

²⁶ A *Free Children from War Conference* foi uma conferência co-organizada pelo governo francês e UNICEF em fevereiro de 2007 na cidade de Paris, na França. O objetivo da conferência era reunir países, organizações não governamentais e organizações internacionais para discutir a questão das Crianças-Soldado. Os 59 países envolvidos assinaram os Princípios de Paris e os Compromissos de Paris, onde delineiam uma abordagem prática para prevenir o uso de crianças-soldado e a reintegração delas (UNICEF, 2021).

reintegração. Como complemento à Convenção sobre os Direitos da Criança, a interpretação do texto do Protocolo Facultativo deve sempre ser orientada pelos princípios de não discriminação, melhor interesse da criança, sobrevivência e desenvolvimento e participação infantil.

Por fim, o terceiro Protocolo Facultativo aparece com o objetivo de permitir que o Comitê sobre os Direitos da Criança ouça queixas sobre a violação desses direitos por parte dos países que ratificaram o Protocolo. Assim, propõe-se que a população tenha a opção de utilizar o tratado para buscar justiça se o seu sistema jurídico nacional não tiver sido capaz de fornecer uma solução. Dentro desse Protocolo, há um espaço para que o Comitê possa receber denúncias por parte das próprias crianças, grupos de crianças ou seus representantes contra qualquer Estado que o tenha ratificado. Logo, cria-se também a possibilidade de o Comitê lançar suas próprias investigações sobre violações graves ou sistemáticas dos direitos das crianças, enquanto os Estados signatários podem apresentar queixas uns contra os outros ao aceitarem esse procedimento (UNICEF, 2021).

Segundo Trindade, "a noção de direitos inerentes à pessoa humana encontra expressão, ao longo da história, em regiões e épocas distintas". Entretanto, tal noção na seara internacional é recente, "articulando-se nos últimos cinquenta anos, mormente a partir da adoção da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948" (TRINDADE, 1997, p. 17). O Direito Internacional assumiu no pós-Segunda Guerra Mundial um novo posicionamento, eis que acrescentou à sua esfera tradicional – a disciplina das relações entre Estados – um novo campo, qual seja, o da afirmação e proteção dos direitos fundamentais (FERREIRA FILHO, 2012, p. 110).

Nesse sentido, atualmente a comunidade internacional não tem aceitado que o problema de violação de Direitos Humanos seja uma questão de competência exclusiva dos Estados, "(...) mas sim um problema de toda a comunidade internacional" (GORCZEVSKI, 2009). Diante disso, além dos documentos da ONU em relação à proteção da infância e juventude, é essencial entender que a questão da violência contra a infância vai além da esfera individual dos Estados, tornando-se uma pauta internacional de proteção e fortalecendo a construção e manutenção da criança moderna como categoria universal.

3.2 As consequências da proteção como narrativa dos Direitos Humanos

Para além da questão biológica, há a questão social. A criança nasce e cresce dentro de um ambiente que não foi feito para ela. A sociedade cria técnicas de atendimento à necessidade infantil através da ideia de proteção, mas quem cuida das crianças? O historiador Samuel Moyn²⁷ argumenta que foi somente no final dos anos 1970 que os Direitos Humanos se tornaram uma grande força nas Relações Internacionais²⁸. A ênfase na pauta vem com o então presidente dos Estados Unidos, Jimmy Carter — reagindo ao Vietnã e à ideia de *realpolitik*²⁹ da era Nixon.

Mesmo que não tenha mantido uma linha consistente por não querer se indispor com aliados estratégicos na disputa ideológica com a União Soviética, seus cinco sucessores, republicanos e democratas, trouxeram o termo “Direitos Humanos” com muito mais frequência do que qualquer presidente antes de Carter. Por quê? Houve uma virada idealista? Ou os líderes estadunidenses descobriram que a linguagem dos direitos para expressar seus objetivos idealistas pode servir para ocultar objetivos estratégicos? (POSNER, 2014)

Desde a concepção das primeiras ferramentas das Nações Unidas para promover e proteger os Direitos Humanos havia um atrito ideológico entre os Estados Unidos e a União Soviética. Enquanto os estadunidenses queriam dar ênfase na ideia de que os direitos consistiam em direitos políticos como o direito de votar e demais liberdades individuais, os soviéticos argumentavam que os Direitos Humanos consistiam em direitos socioeconômicos como os direitos ao trabalho, à saúde e à educação. Como tantas vezes aconteceu na Guerra Fria, isso dividiu os países em duas frentes: ou se apoiava os direitos políticos — a democracia liberal — ou se apoiava os direitos socioeconômicos — o socialismo soviético (POSNER, 2014).

O resultado dessa dicotomia foi que as negociações para a implementação da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 foram divididas em duas vias: o

²⁷ Autor da obra “*The Last Utopia: Human Rights in History*”, de 2012.

²⁸ “As Relações Internacionais (com letra maiúscula) são o estudo das relações internacionais (com letra minúscula). Após a 1ª Guerra Mundial, houve uma mobilização pela autonomização da área de estudo das relações internacionais, criando a disciplina que hoje é reconhecida como área científica. Antes disso, porém, autores como Maquiavel, Hobbes e Montesquieu já escreviam sobre as relações internacionais em suas obras (BROWN, Chris; AINLEY, Kirsten).”

²⁹ Termo cunhado por Ludwig August von Rochau, escritor e político alemão do século XIX, significando “política realística” em alemão. Refere-se à política baseada nas considerações práticas em detrimento de ideologia, sendo formalmente introduzida no contexto da Casa Branca dos Estados Unidos pelo autor Henry Kissinger (1994). Ao analisar o governo de Nixon, a *realpolitik* significava lidar com outras nações poderosas de uma maneira prática em detrimento de uma base de política doutrinária ou ética democrata ou republicana.

Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que só entraram em vigor em 1976, mais de 18 anos depois. É na década de 70 que a ONU oficialmente adotou um tratado de direitos políticos e um tratado de direitos econômicos. Reclamações contra outros governos já existiam, mas é a partir dessa década que começaram a fazê-lo no idioma específico dos Direitos Humanos. A partir disso, o direito internacional serviria para oferecer às pessoas proteções inestimáveis contra todo e qualquer poder de um Estado, o que muitos argumentam que é uma das grandes conquistas morais da história humana (MOYN, 2012).

A incorporação da ideia de Direitos Humanos no direito internacional defende a concessão de direitos a todas as pessoas independentemente da nacionalidade, mas até onde isso acontece na prática? Roxanne Lynn Doty (1996) discute como a manipulação dos Direitos Humanos serve a determinados grupos e interesses. Os países europeus ocidentais e os Estados Unidos frequentemente condicionam a ajuda externa aos Direitos Humanos e até lançam intervenções militares com base em violações desses direitos. Em vez da *foreign aid*³⁰ se pautar apenas na assistência aos países necessitados, ela foi e continua a estar ligada a outras questões importantes como democracia e os Direitos Humanos. Essas outras questões polarizam o discurso em torno da ajuda estrangeira, estabelecendo-a como um dos principais problemas nas relações Norte-Sul. Ao não se limitar a dar assistência, questiona-se o que está sendo “protegido” ao oferecer ajuda.

Não há dúvidas de que a luta concreta pela dignidade humana é uma área essencial para cuidar de todos os indivíduos, mas pode-se dizer que o discurso dos Direitos Humanos é construído a partir de uma narrativa única dentro de relações de poder bastante desiguais. Logo, para quem são esses direitos? Doty (1996) levanta a questão da *foreign aid constructing the self*, ou seja, a ajuda desenvolvimentista construindo o “ser”. A partir do momento em que a *foreign aid* vem de um lugar historicamente bem definido dentro das relações de poder para o “outro”, acaba-se normalizando a construção do outro no discurso de “ajudá-los”. Ao condicionarem uma ajuda externa à pauta de Direitos Humanos, há um esforço de moldar o outro para o que se crê ser ideal.

³⁰ *Foreign aid* significa ajuda externa em português. O termo se tornou mundialmente conhecido nas discussões de desenvolvimento e Direitos Humanos, se referindo ao movimento internacional de dinheiro, serviços ou bens de governos ou instituições internacionais para o benefício de um país receptor. A *foreign aid* pode ser fiscal, militar ou humanitária; geralmente seguindo um modelo de cima para baixo onde os países desenvolvidos enviam ajuda para os países considerados menos desenvolvidos (DOTY, 1996).

O antropólogo Arturo Escobar (2001) propõe uma análise mais profunda sobre o conceito de desenvolvimento, que em sua ótica tornou-se um mantra utilizado por diversos grupos políticos e empresariais para justificar ações que não levam em conta os impactos negativos que terão nas comunidades locais. Escobar reflete o atual modelo de desenvolvimento na sociedade moderna e como este tem sido imposto às comunidades “não-desenvolvidas” e “em desenvolvimento”. As ideias de “Primeiro Mundo” e “Terceiro Mundo” não deixam espaço para a diversidade e a pluralidade, desrespeitando as maneiras que outras sociedades utilizam seus recursos naturais. Não há espaço para outro parâmetro de desenvolvimento na Modernidade e o emprego desse conceito carrega peso político, se estabelecendo como um mote discursivo para os mais variados ramos ideológicos ancorarem as suas falas nas últimas décadas.

Esse discurso desenvolvimentista ganhou contornos de discurso oficial a partir da década de cinquenta (BIELSCHOWSKY, 2009), onde o mercado precisava desenvolver os grupos sociais que nele vivem, e para isso trouxe o desenvolvimento para o seu lugar de interesse. Ao impor um modelo de sociedade moderna em um lugar que não partilha das mesmas ideias, facilita-se a imposição de práticas que costumam trazer lucros às comunidades de fora e prejuízos às comunidades locais. Seguindo essa linha, o autor Porto Gonçalves (2004, p. 39) argumenta: “Assim, des-envolver é tirar o envolvimento (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com o seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantém suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destas com a natureza”.

O direito de definir o que será melhor para o “lugar” onde vivem sempre vem de fora. Arturo Escobar (2001, p. 152) afirma que “no entanto, é impossível ter uma definição de lugar que contemple a todos e para todas as perspectivas³¹”. Se o objetivo é questionar o pensamento dominante, é necessário dar atenção ao lugar de onde ele vem e ao lugar onde está sendo imposto. Roxanne Doty (1996) afirma que a ajuda externa permite a administração da pobreza, além da vigilância e gestão das sociedades consideradas “pobres”. Essa assistência externa, mesmo que entrelaçada com possíveis preocupações genuínas pelo bem-estar daquelas sociedades, se pauta em medos e uma sensação de perigo social incitado pela pobreza. Sendo ligada ao perigo tanto no nível doméstico quanto internacionalmente, a pobreza aponta um perigo que deve ser combatido, e nessa lógica, é um risco social. A falha em alcançar melhorias na vida das

³¹ Tradução própria do autor. Trecho original: “*Nevertheless, it is impossible to provide a definition of place that works for all, and for all, perspectives*” (ESCOBAR, 2001, p. 152).

pessoas em todo o mundo provocaria uma situação de violência, e esse medo surge no contexto da pobreza generalizada na Europa após a 2ª Guerra Mundial.

Não obstante, o perigo de pobreza associado ao "Terceiro Mundo" possui uma natureza essencialmente diferente. Enquanto na Europa a pobreza em si era o objeto de preocupação que precisava ser eliminado, no "Terceiro Mundo" os sujeitos empobrecidos que personificavam a pobreza eram os objetos de preocupação. Nesse caso, eliminar a pobreza se torna secundário para o esforço de “conhecer” o empobrecido. Na década de 1960, os Estados Unidos enfrentam esses perigos sociais internacionais e levantam a importância de proteger o mundo. Em 12 de julho de 1966, o congressista Thomas E. Morgan da Pensilvânia proferiu que "os Estados Unidos enfrentam crises e problemas em todo o mundo; não há nenhuma parte do mundo que possamos ignorar, onde podemos dizer que não importa o que aconteça lá" (DOTY, 1996). O discurso do desenvolvimento cresce em paralelo ao da proteção, e a personificação da pobreza evidencia uma tendência nas discussões internacionais: o ser humano deve ser protegido.

Mas de quem, do quê? O alívio da pobreza infere na imagem do rico ajudando o pobre enquanto se alimenta do medo que o rico tem dessa pobreza que agora está personificada no pobre. A *foreign aid* foi conceituada por acadêmicos e formuladores de políticas de acordo com dois pontos de vista convencionais: como resultado de preocupações humanitárias e como ferramenta instrumental para a promoção da segurança. Ambos, porém, buscam proteger os modos “modernos” desenvolvidos. Talvez seja por isso que Marshall Beier (2018) levanta as diferenças entre a responsabilidade de proteger em comparação à responsabilidade ao proteger. Além de questionar o que está sendo protegido, é necessário indagar quem está protegendo e por quê. Quem se coloca na posição de protetor carrega o peso das dicotomias modernas como o Eu e o Outro; o dentro e o fora; o doméstico e o internacional; o desenvolvido e o não desenvolvido; o rico e o pobre.

Afinal, é a dignidade humana que está sendo protegida? Em seu livro “Origens do totalitarismo³²”, Hannah Arendt expõe pela primeira vez sua crítica ao caráter universalista dos Direitos Humanos, apresentando que se a cidadania é algo fundamental para a garantia dos direitos humanos, essa condição inviabiliza o acesso dos grupos de apátridas e dos refugiados aos direitos básicos, que sempre foram considerados universais pela tradição jusnaturalista. Se existem grupos capazes de perder o que Arendt chama de

³² Seu título original era “O Fardo de Nossos Tempos”, sendo publicado pela primeira vez na Grã-Bretanha em 1951.

“direito a ter direitos”, estariam os Direitos Humanos condicionados a fazer parte do sistema de Estados modernos? Sua crítica apresenta o grande paradoxo da pauta que consiste em declarar certos direitos como universais e permitir que se façam leis de exceção que retirem parte dos direitos de algumas minorias. Sua perspectiva demonstrou consciência de que sua vida estava constantemente ameaçada mesmo após a 2ª Guerra Mundial. Mesmo sabendo que a DUDH (1948) surge como resposta imediata ao Nazismo e Fascismo da 2ª Guerra Mundial, vale lembrar que Hannah Arendt escreveu essa crítica quando estava em situação de apátrida, tendo perdido sua cidadania alemã desde 1935:

Os Direitos do Homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexecutáveis – mesmo nos países cujas constituições se baseavam neles – sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano. A esse fato, por si já suficientemente desconcertante, deve acrescentar-se a confusão criada pelas numerosas tentativas de moldar o conceito de direitos humanos no sentido de defini-los com alguma convicção, em contraste com os direitos do cidadão, claramente delineados. [...] Ninguém se apercebia de que a humanidade, concebida durante tanto tempo à imagem de uma família de nações, havia alcançado o estágio em que a pessoa expulsa de uma dessas comunidades rigidamente organizadas e fechadas via-se expulsa de toda a família das nações (ARENDT, 2009, p. 327).

O conceito de dignidade humana em Arendt aponta para o conceito de juízo, e é justamente esse juízo que a filósofa alemã questiona. E, olhando para a argumentação de Arendt, podemos questionar: não seria a própria Modernidade que toma para si a capacidade de julgar e, ao promover o discurso de proteção, define quem será protegido e quem irá proteger? Esse juízo de valor está diretamente relacionado com a nossa capacidade de linguagem e as representações que servem como fonte de sustentação para o mundo moderno. A dignidade humana se torna paralela à capacidade de agir em conjunto, mas ao se deparar com situações de inexistência de um mundo comum, o que acontece? A existência dos Direitos Humanos é protegida em detrimento do juízo do responsável pela garantia do nosso direito a ter direitos, não do sujeito de direitos.

O acesso ao direito a ter direitos só se dá mediante ao acesso à cidadania, ou seja, com o juízo de valor da Modernidade se o ser humano é realmente sujeito de Direitos Humanos. Em sua essência, o direito universal é irremediavelmente ambíguo, e essa ambiguidade permite aos governos racionalizar quase tudo o que fazem. Esse discurso não é resultado de um projeto mal feito, e sim de uma escolha deliberada de sobrecarregar os tratados com centenas de obrigações mal definidas.

Na maioria dos Estados existem cerca de 400 Direitos Humanos internacionais para todos os seus cidadãos. Todavia, a quantidade e variedade desses direitos universais acaba sendo mutável: dado que todos os governos têm orçamentos limitados, proteger um

direito humano pode impedir que um governo proteja outro. Esse é o paradoxo do direito a ter direitos que protegem virtualmente todos os interesses humanos, mas não são garantidos da mesma forma em todos os casos (POSNER, 2014).

A proteção como narrativa de Direitos Humanos opera dentro das relações entre agência e subjetividade, um fenômeno que é discutido por Judith Butler³³. Suas noções de sujeito e de agência ocupam um lugar central nos processos de compreensão das relações que se estabelecem entre indivíduos e sociedade; algo que Marshall Beier (2018) também aborda ao analisar a diferença entre agência e subjetividade: onde a agência é a capacidade de agir e a subjetividade é a autonomia de ser o próprio autor da sua narrativa. A preocupação de Doty (1996) não é a ajuda externa, democracia ou Direitos Humanos em si; e sim as explicações para as práticas de ajuda externa que enfocaram o interesse próprio das nações doadoras ou o desenvolvimento de normas internacionais de preocupação humanitária com a pobreza do "Terceiro Mundo".

É importante compreender o que motiva a concessão de ajuda e a promoção da democracia e dos direitos humanos, ou seja, enxergar a ajuda externa como um conjunto de práticas representacionais produtivas que possibilita novas técnicas dentro de uma economia global de poder nas relações Norte-Sul. Ao estabelecerem mecanismos permanentes pelos quais o "Terceiro Mundo" poderia ser monitorado, classificado e colocado sob vigilância contínua; levantam-se questões e debates acerca da narrativa de proteção nas Relações Internacionais. A intenção deste capítulo não é oferecer explicações teóricas para práticas de proteção ou argumentos epistemológicos a favor ou contra a promoção dos Direitos Humanos, e sim buscar entender as discussões e narrativas dos encontros contemporâneos entre o Norte e o Sul global.

3.3 A narrativa de proteção por trás da tipificação das crianças-soldado

Buzan e Hansen (2009) foram responsáveis por uma obra que é vista por muitos como o manual dos Estudos de Segurança Internacional, tendo no centro da sua narrativa uma dinâmica de conflito que coloca em xeque os estudos mais tradicionais e militarizados da área com suas crescentes limitações para analisar essa área de pesquisa que cresce cada vez mais. É através dessa visão mais ampla de segurança que se propõe uma recapitulação rápida acerca do conceito de securitização para então entender como o

³³ Judith Butler ganhou grande destaque e relevância nos Estudos de Relações Internacionais, sobretudo pela sua contribuição aos Estudos de Gênero e feminismo. Portanto, suas contribuições para os estudos de gênero ampliaram o leque das ciências sociais (BUTLER, 2000).

combate à violência contra a infância se torna pauta dos Estudos de Segurança Internacional.

Em sua obra anterior "*Security: A new framework for analysis*", Buzan define a securitização em Relações Internacionais como o processo pelo qual atores internacionais transformam algum tópico em matéria de "segurança". Lado a lado com esse processo, o tópico se transforma em uma versão extrema de politização que, por sua vez, permite o uso de meios extraordinários em nome da segurança. As questões que se tornam securitizadas não representam, necessariamente, questões essenciais para a sobrevivência objetiva - seja de um Estado ou dos indivíduos sob a sua proteção. Na realidade, os assuntos securitizados representam uma construção de um problema em um problema existencial.

Neste contexto, questiona-se até que ponto a "securitização" dos processos sociais e a promoção de uma concepção da segurança pública baseada no incremento da proteção são verdadeiramente efetivas no combate à violência. Neste mesmo sentido, para alguns especialistas, o conceito das crianças-soldado não garante os Direitos Humanos dos menores de dezoito anos envolvidos em conflitos armados justamente por não abordarem as especificidades de cada situação. A complexidade dos fenômenos da violência e da segurança exige problematizar outras disparidades identitárias e sociais como as de gênero, raça e classe; as quais são constitutivas das relações e práticas violentas que esses indivíduos sofrem.

Sob a ótica de Singer (2004), é possível argumentar que a única consequência da normativa internacional é o incentivo para que os grupos que usam crianças-soldado escondam melhor suas práticas e seus métodos de modo a camuflar a situação ao invés de erradicá-la. Muitas vezes, as ações que visam proteger a criança estão fundamentadas em decisões arbitrárias que não promovem um sentimento de cuidado daquela vida, e sim de uma necessidade de proteção universal. Esse discurso de proteção, por sua vez, encobre a conflitividade social e as desigualdades abissais que caracterizam as nossas sociedades em prol de uma visão mais objetiva sobre os Direitos Humanos nas Relações Internacionais.

Sendo assim, é fundamental debater criticamente as concepções dominantes relativas à segurança já que as mesmas influenciam tanto as diretrizes das políticas públicas como a legitimação social que permeia o debate em relação à proteção da infância. P. W. Singer (2004) alega que, a menos que a comunidade internacional consiga alterar o cenário de impunidade, grupos que aliciam crianças continuarão a lançar mão

dessa prática na contemporaneidade. Para o autor, a proibição da prática de Crianças-Soldado continuará sendo apenas retórica (p. 573; 586). Porém, será que a sugestão do autor de continuar buscando o punitivismo mudará algo? Algo que na teoria deveria ser benéfico para os Estados (punição dos grupos que empregam Crianças-Soldado) acaba não se concretizando na prática independente dos incentivos, o que levanta a questão de quais são os interesses reais ao abordar a tipificação das crianças-soldado no sistema internacional.

Não é coincidência que a primeira expectativa de qualquer discussão da área de Segurança sobre a infância seja relacionada ao fenômeno das crianças em conflitos armados, mas por que isso acontece? O debate centrado na proteção e punição cai numa armadilha: até que ponto a definição de uma categoria universal realmente protege a vida humana? A abordagem de Singer concentra-se na questão da punição como forma de dissuadir os grupos armados a usarem crianças direta ou indiretamente nos conflitos, mas isso apenas remediaria o efeito ao invés de lidar com a verdadeira causa desse fenômeno. Focar apenas na tipificação das crianças-soldado e os debates decorrentes disso não resolverá o fenômeno de menores de dezoito anos em conflitos.

Ao colocar o “menor de dezoito anos” como uma existência aquém do conflito, que deve ser protegida por trás de uma ideia de responsabilidade coletiva com as crianças, essa proteção se limita ao âmbito retórico. Patricia Martuscelli³⁴ (2013) aborda a invisibilidade de alguns casos perante os Estados signatários do Protocolo da ONU - principalmente na América Latina - evidenciando uma problemática de interpretação entre os Estados do que é ou não é uma criança incapaz de agência - algo que na tipificação atual não é mutável.

A “Criança-Soldado” existe? Não, ela é uma tipificação, uma representação universal para diversas existências. Não se resolve a situação das crianças-soldado pois não há apenas uma infância envolvida em conflitos armados: são várias. Sem discutir o conflito específico em que aquela infância foi impactada, não há como entender a comunidade ao seu redor que possibilitou a construção das violências que estão presentes em sua vida. Hoje, toda e qualquer tentativa de proteção universal de Direitos Humanos pautadas em uma categoria universal corre o risco de ser puramente performativa. Por

³⁴ Patrícia Nabuco Martuscelli, pesquisadora brasileira sobre a infância, apresenta essa análise em sua obra “O invisível caso do uso de Crianças Soldado na Colômbia: implicações nas Relações Internacionais” de 2013.

trás dessa perspectiva adulta dos conflitos armados não há como entender a perspectiva do outro que, nesse caso, é aquele que está em seu processo de infância.

Em sua tese de doutorado, Giovanna Paiva (2020) discute a construção de narrativa sobre Crianças-Soldado na agenda internacional. O termo crianças-soldado sintetiza o encontro entre dois mundos aparentemente separados e incompatíveis: o mundo infantil e o mundo adulto da guerra. Entretanto, esse encontro é narrado e construído majoritariamente pelo adulto, o mundo da violência e guerra. De forma geral, as infâncias não possuem papel narrativo da sua própria visão de mundo dentro das discussões que surgem justamente pela ideia de protegê-las.

A discussão sobre crianças-soldado é interligada à discussão sobre os conflitos armados, que por sua vez está focada nos países considerados do Sul global³⁵. Mesmo que o emprego de menores de dezoito anos em situações de conflito armado seja considerado um problema de Segurança Internacional, a responsabilidade por essa prática recai sobre os Estados que estão tendo conflitos em seu território, dos quais a imagem universal das crianças-soldado surge. Ao se falar sobre uma criança em conflito armado, qual é a primeira imagem que vem à cabeça?

Ilustração 3: Capa de uma matéria das Nações Unidas sobre crianças-soldado



Fonte: UN NEWS, 2014

³⁵ O Sul global é um termo utilizado em estudos pós-coloniais que se refere aos países considerados em desenvolvimento ou como parte do conceito de Terceiro Mundo. As regiões mais pobres (em geral ao sul) em contraponto aos países ricos (do norte) é refletida em diversos debates, mas o termo sul global é um termo que estende o conceito de país em via de desenvolvimento, referindo-se a todos aqueles países que têm uma história interconectada de colonialismo e uma estrutura social e econômica com grandes desigualdades (PAIVA, 2020).

Ilustração 4: Capa sobre crianças-soldado no site do UNICEF



Fonte: UNICEF

Não é coincidência que a imagem das crianças-soldado seja racializada e tenha um recorte específico dentro das Relações Internacionais. O menor de idade envolvido em conflitos é relegado a explicações adultas, que podem ser facilmente apropriadas e aplicadas de acordo com a narrativa presente. Um conceito que teoricamente é imutável se torna flexível de acordo com o interesse que for conveniente aos responsáveis pela discussão. Se pautando nos discursos de proteção e promoção dos Direitos Humanos, em sua essência, a “Criança-Soldado” é uma afirmação adulta que não leva em consideração por qual motivo as crianças-soldado são recrutadas ou por quem ela é empregada (PAIVA, 2020).

Em sua tese, Paiva (2020) propõe a hipótese de que a discussão sobre crianças-soldado em âmbito internacional foi construída com base em uma narrativa dominante amparada em um tripé: o pensamento liberal que rege as discussões de proteção dos indivíduos dentro do Estado; as relações de poder Norte-Sul Global entre os países; e a perspectiva securitária que cerceia essas políticas de proteção à criança. A interpretação do emprego de crianças-soldado como um problema de Segurança Internacional não é isenta de interesses, pois reflete formas de dominação e expressão de poder. As crianças

que se encaixam nessa categoria se tornam objetos de proteção a serem salvos, sem qualquer perspectiva de voz ou contribuição para a discussão da sua vida.

Nesse contexto, Cynthia Enloe (2014) levanta um questionamento sobre a cadeia de centros e margens nos Estudos de Segurança sugerindo que a construção das discussões da área seja similar a de uma circunferência, ou seja, que para girar o compasso é necessário escolher a base. Ao definir isso, o centro da circunferência é consequentemente definido e torna-se o ponto de partida para estabelecer as margens ao seu redor. No caso da proteção à criança, quem é o centro que estabelece as margens? E quais os interesses desse centro? Hoje, a discussão de combate à violência contra a infância tem margens bem definidas, mas pouco se discute sobre o centro que as definiu.

4 Outras infâncias, outras construções temporais: a desconstrução da criança moderna

“A criança não cresce apenas em uma única casa³⁶.”

Todas as vidas são sujeitos, não objetos. Essa é uma das afirmações que Viveiros de Castro³⁷ faz em sua abordagem do perspectivismo dos povos ameríndios que ele investiga. O conhecimento estaria diretamente ligado à perspectiva. Se aplicarmos o perspectivismo de Castro no caso específico da infância, podemos entender que a produção do conhecimento sobre a criança é sempre ela sendo olhada como o outro. A dificuldade de tratar a criança como sujeito se dá justamente por ela ter sido imposta pelo advento das epistemologias da Modernidade.

Hoje, mesmo com os esforços das Nações Unidas para que a criança seja sujeita de direitos, a forma com que suas políticas de proteção nas Relações Internacionais se pautam na Modernidade fortalece a criança como objeto ao invés de sujeito dos direitos humanos. Os tratados e convenções são discutidos ao redor dessa concepção moderna de criança, reproduzindo-a no âmbito do internacional e trazendo essa discussão para o campo teórico. Marisol de la Cadeña (2020), em sua obra “Um mundo de muitos mundos”, apresenta a ideia de que quando há um encontro de ontologias é necessário entender a tradução dos mundos. De quem e quais são as categorias mobilizadas para mediar esse encontro? É possível, por exemplo, considerar uma árvore como sujeito de Direitos Humanos? Um pássaro, um rio? Na concepção humanista, não. Uma discussão sobre o “direito das árvores” ou “direito dos vegetais” na sociedade moderna hoje seria rapidamente descartada por não se encaixarem na nossa perspectiva de direitos.

Todavia, na concepção dos povos ameríndios, esses questionamentos não só fazem sentido como podem ser vistos na forma com que alguns povos se relacionam com a natureza. Os tupinambás³⁸, por exemplo, até hoje enxergam a “Mata Atlântica” pautados em um cuidado especial. Para eles, ela é uma “companheira”, algo sagrado. O líder

³⁶ Esse provérbio é da língua Nyoro, idioma Bantu falado pelo povo Nyoro de Uganda, originalmente de Bunyoro (um dos seis reinos tradicionais do país). O provérbio “*Omwana takulila nju emoi*” pode ser traduzido de forma literal para “*A child does not grow up only in a single home*” (BEATTIE, 1957). A tradução para o português foi de autoria própria.

³⁷ Presente na obra “Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena” (2004), de Viveiros de Castro.

³⁸ Os povos indígenas Tupinambá, por volta do século XVI, habitavam duas regiões da costa brasileira: a primeira ia desde a margem direita do rio São Francisco até o Recôncavo Baiano; a segunda ia do cabo de São Tomé, no atual estado do Rio de Janeiro, até São Sebastião, hoje o estado de São Paulo. Os grupos compunham-se de 100.000 indivíduos e eram a nação indígena mais conhecida de toda a costa brasileira pelos navegadores europeus do século XVI (WRM, 2014).

indígena Babau³⁹ oferece uma perspectiva acerca dessa relação quando fala que “somamos com a natureza e a natureza somou conosco” (WRM, 2014).

“Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias” (SANTOS; MENESES, 2009, p.9). Em sua outra obra, “Epistemologias do Sul”, Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses indicam a necessidade de promover diversas reflexões epistemológicas para se (re)pensar as Ciências Sociais. Segundo os autores, a epistemologia dominante – isto é, a europeia/eurocêntrica, assentada na valorização de um sujeito do conhecimento “abstrato” e na crença da existência de uma racionalidade cartesiana⁴⁰ – exclui de si a própria reflexão epistemológica, descontextualizando as realidades cultural, social e política das quais a produção de conhecimento emerge. Não obstante, essa própria epistemologia dominante que clama para si a pretensão de uma universalidade é fruto de um contexto específico que, para um conhecimento crítico, não deve ser ignorado.

4.1 O perspectivismo e a colonialidade: quem define as margens nas R.I.?

O pensamento anticolonial de Frantz Fanon⁴¹ é fundamental para introduzir o debate sobre o tópico da diferença nas Relações Internacionais, questionando o sujeito do conhecimento da epistemologia dominante e articulando críticas às subjetividades modernas, como a diagramação do mundo em dicotomias como o Eu e o Outro; o dentro e o fora; o doméstico e o internacional; e a identidade e a diferença. Atentando sempre para os efeitos do colonialismo, inclusive o colonialismo epistemológico (FANON, 2008), a abordagem pós-colonial surge para apontar que as estruturas de poder produzem formas de conhecimento que privilegiam uma só epistemologia em detrimento de outras perspectivas.

Em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, Fanon (2008, p.128-129) levanta que: “uma criança normal, crescida em uma família normal, será um homem normal.”⁴²

³⁹ Babau, cacique da comunidade da Serra do Padeiro na Bahia, é um ativista dos Direitos Humanos do Brasil (WRM, 2014).

⁴⁰ O cartesianismo é um movimento intelectual com origem nos pensamentos de René Descartes (séculos XVII e XVIII), sendo muitas vezes considerada a primeira corrente a enfatizar o uso da razão para desenvolver as ciências naturais. Nesse caso, a racionalidade cartesiana infere que a mente estaria totalmente separada do corpo físico, onde a sensação e percepção da realidade são pensados como fontes de mentiras e ilusões, com as únicas verdades confiáveis para se ter na existência de uma mente centrada na metafísica (DAMÁSIO, 2012).

⁴¹ Frantz Fanon foi um psiquiatra e filósofo político natural das Antilhas francesas, mais precisamente da colônia francesa da Martinica. As suas obras tornaram-se influentes nos campos dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo (FANON, 2008)

⁴² Referência a um famoso livro escrito pelo padre belga Tempels (FANON, 2008).

[...] Uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco”. A família na Europa Ocidental representa uma maneira que o mundo pode se oferecer à criança, onde a estrutura familiar e nacional mantém relações estreitas. A militarização e a centralização da autoridade de um país seriam uma forma de conduzir automaticamente a um reaparecimento mais intenso da autoridade paterna na Modernidade.

A família é um pedaço da nação para os países no centro da Modernidade; e quando a criança deixa o meio familiar, ela reencontra as mesmas leis, os mesmos princípios e os mesmos valores que teve em sua infância. É por isso que “uma criança normal, crescida em uma família normal, será um homem normal”. Não há desproporção entre a vida familiar e a vida nacional para o ser infante que, em tese, se encaixa nos valores do centro que lhe construiu. Há uma projeção no meio social das características do meio familiar que define “o que é” ser uma “criança normal” (FANON, 2008). É de extrema importância engajar uma visão mais complexa, histórica e contextualizada das discussões internacionais a fim de revelar aspectos que muitas vezes são arbitrariamente esquecidos. De fato, é essa política do esquecimento – por exemplo, de que a arquitetura de um sistema de Estados modernos só foi possível com a violência e o genocídio nas colônias – que as abordagens pós-coloniais se propõem a denunciar.

"Pele negra, máscaras brancas" foi o primeiro livro de Frantz Fanon e, desde a sua publicação original em 1952, é um dos textos mais influentes dos movimentos de luta antirracista. Através de uma interpretação psicanalítica da questão do complexo de inferioridade que a sociedade branca impõe sobre as sociedades racializadas desde a infância, busca identificar e criticar os mecanismos pelos quais a sociedade colonialista instaura a interiorização de uma inferioridade associada à cor da pele para além da disparidade econômica e social, constituindo o que o autor chama de "epidermização da inferioridade".

A diagramação do mundo em dicotomias levanta, também, a discussão sobre a utilização de categorias universais para evitar um verdadeiro encontro entre dois mundos. O “eu” é bem definido e pretende se manter assim, como a referência intransponível de desenvolvimento: você só deixa de ser visto como “outro” se você se adaptar aos valores do centro. A partir do momento em que um lado está no centro, o outro fica à margem. Os binômios ignoram a alteridade, visto que o “eu” está situado dentro do centro emanador de imposições universais. As gramáticas são definidas quando se define o

centro, e o encontro entre os mundos incomensuráveis se torna guiado pela tradução unilateral daquele que se considera “normal”.

Naeem Inayatullah e David L. Blaney (2003) abordam o problema da diferença nas Relações Internacionais, onde demonstram que o mesmo foi apagado dentro dos Estados e contido no internacional. A política do esquecimento aparece aqui a partir das desigualdades que são naturalizadas, com o problema da diferença sendo deixado de lado. Quando se tem uma naturalização dos binômios desenvolvido/subdesenvolvido; primeiro mundo/terceiro mundo; moderno/tradicional; e Estados nação/**Estados** 'falidos' nas Relações Internacionais; as consequências podem ser devastadoras para aqueles que estão fora das margens definidas pelo centro.

A centralização do internacional surge como a forma de conhecer a política mundial e o consequente adiamento do problema da diferença. Esse processo resultou na imposição de uma soberania estatal que privilegia a experiência do centro na Modernidade, ou seja: homens, brancos, heterossexuais e de países considerados desenvolvidos. O desenvolvimento das Relações Internacionais como disciplina é normalmente estudado através de três visões distintas⁴³ sobre a organização do internacional, também conhecidos como os “Grandes Debates”, onde esse “debate interparadigmático” entendia as divergências dentro da disciplina como epistemológicas, tornando impossível qualquer consenso ou síntese entre elas.

Os temas de identidade e cultura entram de vez na área na década de 80, quando há uma reorganização do terceiro debate: se tornando entre racionalistas e reflexivistas, denominados também positivistas e pós-positivistas. É nas correntes pós-positivistas que se situam as teorias feministas, as teorias críticas, as teorias pós-modernas, as pós-estruturalistas e as pós-colonialistas das Relações Internacionais. A negação ao positivismo une perspectivas distintas sob o mesmo guarda-chuva epistemológico (BRAGA, 2013; LAPID, 1989).

No fim dos anos 1980, as perspectivas feministas foram ganhando espaço nas reflexões epistemológicas das RI. O famoso livro da autora feminista Cynthia Enloe, *Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics*, introduziu a preocupação de identificar e analisar as diversas formas de opressão na política internacional e, em especial, como as mulheres as sofrem de maneira muito diferente dos homens. De fato, como afirmam Santos e Meneses (2009, p.9), “[...] diferentes tipos de

⁴³ As correntes do realismo, liberalismo e marxismo (BRAGA, 2013; LAPID, 1989).

relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias”. Enloe (2000), de forma semelhante, advoga que o pessoal é político e internacional, tentando lançar luz à complexidade do poder, mostrando que, ao contrário do que se faz pensar as teorias tradicionais das Relações Internacionais, na política internacional não temos apenas o poder duro, mas redes complexas de poder que perpassam as relações mais micro de nossa existência. De acordo com ela, as epistemologias dominantes na disciplina não devem ser ignoradas – visto que elas são necessárias para entender e explicar determinados fenômenos.

As abordagens pós-coloniais e feministas nas Relações Internacionais foram as responsáveis por trazer esse debate à área, mobilizando o problema da diferença como uma categoria importante para se analisar o funcionamento dos diversos tipos de violência na política internacional. Elas permitem voltar nosso olhar para as vidas que são arbitrariamente esquecidas ao se buscar a produção de uma teoria muito abstrata e que tenha pretensões universais e generalizantes. Diante disso, elas constituem o que Sabaratnam (2011, p.794) denomina de estratégias descolonizadoras na pesquisa em Relações Internacionais e, aqui, as teorias aparecem como lentes analíticas que enquadram nosso pensamento. As teorias mais tradicionais, com a concepção de um sujeito descorporificado e descontextualizado, partem de uma concepção de identidades totalizantes e excludentes, abrindo pouca margem para a discussão da alteridade. As implicações são violentas, cristalizando as discriminações de categorias binárias hierárquicas para entender a política mundial (INAYATULLAH; BLANEY, 2003).

É nesse contexto que Gayatri Spivak (1988) faz uso do termo “subalterno” para se referir aos sujeitos e grupos sem autonomia nas relações de poder do mundo, deixando de ser apenas um sinônimo para oprimidos ou para os “outros”. Através do pensar sobre a literatura de um grupo submetido a outro grupo social, o subalterno tem a fala impedida de reconhecimento nas discussões sociais, o que facilita a imposição de verdades universais e silenciamento de outros mundos desde o colonialismo. Em sua proposição teórica, quando há o questionamento “Pode o subalterno falar?”, está se falando daquele que tem limitado ou nenhum acesso às instâncias de fala. Todos aqueles que não participam, ou participam de forma limitada, acabam sendo sujeitos silenciados pelo imperialismo cultural e a violência epistemológica do universalismo. Os subalternos não possuem um diálogo estabelecido com quem impõe teorias sobre ele, ou seja, não há uma voz igual entre falante e ouvinte quando se dialoga com o centro.

Surge, então, um questionamento: admitindo que o conhecimento não é neutro e que deve ser contextualizado, seria possível pensarmos as Relações Internacionais como um espaço fértil para a negociação e diálogo das diferenças – sejam elas epistemológicas, ontológicas ou metodológicas? Spivak aborda a diagramação do mundo em dicotomias na sua obra “Em outros mundos⁴⁴” (2012), onde a própria autora aponta que não haveria como discutir “outros mundos” se não houvesse a ideia de desconstrução de Derrida⁴⁵.

A ideia de que o sensível é aquele próximo e o outro é inteligível pode ser vista na separação dos mundos pela narrativa de desenvolvimento. Em suas pesquisas, por exemplo, Spivak (2012) não postula falar do feminismo em tons universais, e sim como uma mulher dentro da crítica literária. Assim, ela demonstra como sua própria definição de mulher se pauta nas definições impostas pelo cenário crítico literário universalizado em que ela habita. Nenhuma definição universal é possível em última instância, de modo que, para a autora, pode-se continuar a desconstruir a oposição e finalmente mostrar a falácia de um caráter imutável que uma oposição binária postula ter. Como desconstrutivista, ela não nega que as definições são necessárias para nos mantermos em movimento, defendendo que são essenciais para nos permitir tomar uma posição. Logo, Spivak defende que na iniciativa de redefinir as premissas de quaisquer teorias não seria necessária uma construção identitária que ignore os termos de palavras atualmente em uso.

Todavia, esses “outros mundos” não devem se construir através da essência que lhes foi imposta. Em um sentido amplo, as teorias críticas de Lacan, Derrida e Foucault veem o texto como aquela área do discurso das ciências humanas na qual o problema do discurso é disponibilizado. Enquanto em outros tipos de discurso haveria um movimento em direção a uma verdade final, a literatura em sua prática mostra que a verdade de uma situação humana é o itinerário de não ser capaz de encontrá-la. Mesmo dentro do argumento de uma espécie de busca de soluções no discurso geral, há uma representação do problema como solução no discurso literário (SPIVAK, 2012).

Quando falamos do “internacional”, conceito que abriga uma pluralidade de sujeitos e visões de mundo, reconhecemos que não há apenas uma teoria, ou um tipo de teoria, válida, capaz de ser generalizada e universalizada. Dentro disso, é reconhecida a

⁴⁴ Tradução própria do autor. Título original em inglês: *In other worlds*.

⁴⁵ Desconstrucionista desde a sua primeira obra, Gayatri Spivak foi fortemente influenciada pelo pensamento de Jacques Derrida acerca da distinção teológica entre “esse mundo” e o “outro mundo”. A autora questiona o colonialismo e a forma como este sistema condicionou a forma de pensar sobre literatura, ciência e sociedade através dessa ótica, reconhecendo as contribuições de Derrida sempre que possível.

necessidade de mobilizar outros termos e epistemologias que possibilitem uma compreensão alternativa dos fenômenos dentro das Relações Internacionais, nos descolando do vício epistemológico moderno que dá maior (ou único) valor à razão em detrimento da naturalidade da existência humana. Em sua proposta epistemológica, Dipesh Chakrabarty (2000) fala sobre “provincializar a Europa⁴⁶”, levantando a extrema importância de contextualizarmos no tempo e no espaço todas as produções de conhecimento, levando em consideração também que a experiência de cada ser humano será diferente a depender de diversos fatores – como por exemplo, as dimensões de raça, gênero e classe.

A visão que temos das crianças e dos estudos sobre a infância no mundo moderno, hoje, é uma visão extremamente específica e moldada para as métricas da Europa ocidental, dos países considerados desenvolvidos. A internacionalização dos discursos de proteção à infância carrega, em si, um fortalecimento das suas próprias raízes europeias da construção de representações para aquela existência que não faz parte da perspectiva que produz a ciência tradicional. Nas palavras de Sankaran Krishna, acadêmico dos estudos pós-coloniais, a disciplina de Relações Internacionais foi e ainda é predicada numa política sistemática de esquecimento, uma “amnésia” intencional das questões de raça e colonialismo (KRISHNA, 2001, p.401).

Em seu artigo “*Race, Amnesia and the Education of International Relations*”, é questionada a verdadeira atenção que a disciplina dá para questões não-europeias como roubo de terras, violência e escravidão; os três processos que historicamente formaram a base da atual ordem global desigual. Krishna (2001, p.402) aponta que a própria autoconstrução das Relações Internacionais tem como eixo basilar a ideia de que a Europa do século XIX, em especial o que ficou conhecido como Concerto Europeu, é representada como uma zona pacífica pautada na virtuosidade diplomática.

É relevante ressaltar que não se nega a importância dessa abstração histórica enquanto ferramenta analítica para as ciências sociais; pelo contrário, sua relevância em tornar possível o conhecimento da realidade é reconhecido. Não obstante, apresenta que a abstração tem “uma relação íntima e não inocente com o poder” (KRISHNA, 2001, p.404), visto que uma vez que as estratégias e métodos definem quais aspectos de uma

⁴⁶ Em *Provincializing Europe: Historical Difference and Postcolonial Thought*, Chakrabarty (2000), historiador indiano pertencente ao grupo de estudos subalternos sul-asiático, nos mostra que o projeto de provincializar a Europa é abdicar da naturalização de conceitos e imaginários trazidos e reproduzidos pelo historicismo europeu, como por exemplo o conceito de temporalidade como algo linear e único.

realidade limitada serão objeto de foco do estudo, conseqüentemente ela também define quais serão deixados de fora (KRISHNA, 2001).

Diante dessas críticas, Krishna (2001) defende a necessidade de historicizar e contextualizar as categorias epistêmicas das Relações Internacionais como soberania, nação, propriedade e Estado, uma vez que essas categorias emergiram no encontro do Ocidente com o que chamamos de Terceiro Mundo. Portanto, não devem ser tratadas como categorias dadas: na esteira desse pensamento, Narendran Kumarakulasingham (2014) traz uma reflexão sobre como o “internacional” se relaciona com os corpos, em especial a noção de que as organizações internacionais de Direitos Humanos muitas vezes tratam os sujeitos como vítimas-objetos a serem salvos, e não como sujeitos com sua própria voz (KUMARAKULASINGAM, 2014, p.63).

Para ele, na área das Relações Internacionais há uma linguagem teórica internacional livre de cor, isto é, que pressupõe que o sujeito é abstrato e universal, quando na verdade a cor, o gênero, a raça, a classe e tantas outras variáveis determinam a seletividade das violências que os diferentes corpos sofrem. Kumarakulasingham (2014, p.75) ainda denuncia o distanciamento entre o abstrato e o concreto, o observado e o observador, o opressor e o oprimido, e o nacional e o internacional, criticando essas dicotomias que ainda sustentam o pensamento moderno. Ao abordar a racialização dos afetos e a seletividade da comoção na política internacional, o autor articula uma crítica à ajuda internacional que apela muito às emoções, mas ainda usam os corpos das vítimas como objetos, sem oferecer a elas a possibilidade de terem suas vozes escutadas. Devido a esse tipo de atitude, alguns sujeitos como a vítima humanitária, “têm corpo, mas não voz; biologia, mas não biografia” (KUMARAKULASINGAM, 2014, p.66).

Essa problematização oferece substratos interessantes para pensar a historicidade e a corporalidade que sustentam as relações de poder nas discussões sobre a infância para além das definições modernas de valores associados à imagem da criança. É por isso que as contribuições das abordagens feministas e pós-coloniais – entendidas como fontes ricas de provocação e crítica às epistemologias dominantes nas Relações Internacionais – possibilitam engajar uma reflexão que leve em consideração a perspectiva no debate sobre a infância no âmbito internacional. A partir disso, é possível questionar o que essas abordagens podem nos oferecer, no sentido de mobilizar as teorias como lentes: para onde, para o quê e, principalmente, para quem elas nos ajudam a olhar?

4.2 A(s) infância(s) para além da Modernidade

Em retrospecto, os tratados e discursos de Direitos Humanos para a infância possuem mais do que uma mera semelhança com os esforços civilizadores empreendidos por governos ocidentais e grupos missionários no século XIX. Ao postular uma única infância a ser protegida, outras infâncias acabam sendo silenciadas — não há nada natural ou inevitável sobre a infância pois ela é definida e construída. Essa é a ideia principal de Ashis Nandy (2010) em sua obra "Reconstruindo a infância: uma crítica à ideologia da vida adulta"⁴⁷, onde discorre que todas as políticas sobre a infância têm como base o 'fato' de que maturidade, crescimento e desenvolvimento são valores importantes na cultura dominante do mundo moderno. Esses valores são frequentemente usados para descrever a transição da infância para a vida adulta, algo que estima negativamente a criança como uma versão inferior do adulto: um ser espontâneo e delicado que ao mesmo tempo também é dependente e fragilizado. Logo, nessa lógica, a criança deve ser guiada e protegida por um guardião, que por sua vez seria a 'fase final' da infância.

Existem forças políticas e psicológicas que possibilitam que esse conceito de infância e a percepção de uma criança universal sejam transmitidos e compartilhados. Dessa forma, mesmo que indiretamente, a infantilidade se divide em duas perspectivas: o aspecto de *childlikeness*⁴⁸, que é aprovado pela sociedade; e o aspecto da *childishness*, que é desaprovado pela sociedade. Enquanto a infantilidade do *childlikeness* se encaixa no que os adultos enxergam como criança, a infantilidade do *childishness* representa tudo aquilo que ocorre independente das construções adultas para a criança. Enquanto o 'espírito infantil' é valorizado por sua criatividade e curiosidade até em adultos, o outro lado remete à imaturidade que é desencorajada até em menores de idade.

Uma das definições de “infantil” no dicionário da língua portuguesa, inclusive, é de algo que “é próprio de criança; que mostra pouco juízo e maturidade; imaturo, ingênuo, tolo: é infantil demais para sua idade” (MICHAELIS, 2021). Ao destrinchar a infância como construção moderna, Nandy levanta o trabalho de Lloyd DeMause, onde Ariès é apreciado ao sugerir que a infância, da forma como conhecemos, foi uma criação

⁴⁷ Tradução própria do autor. Título em inglês: "*Reconstructing childhood: a critique of the ideology of adulthood*".

⁴⁸ Enquanto na língua inglesa as palavras *childlikeness* e *childishness* exemplificam as diferenças da infantilidade, em português não há tradução direta para os dois conceitos, abrangendo-os no mesmo conceito gramatical: o da infantilidade. Por isso, optou-se por manter os conceitos originais da obra de Ashis Nandy para melhor explicar sua tentativa de destrinchar as características da infantilidade para os estudos sobre a infância.

moderna. Para DeMause, as crianças eram maltratadas desde o início da humanidade e o mundo moderno, de alguma forma, passou a tratá-las com mais gentileza; um argumento de que a violência moderna que esses seres sofrem é compensada pela diminuição das formas institucionalizadas mais tradicionais de violência (NANDY, 2010).

Todavia, Nandy traz que isso é uma afirmação apenas parcialmente correta. Na sua perspectiva da história da infância, DeMause⁴⁹ tem uma visão bem específica da criança que está analisando, onde a ideia moderna de proteção realmente pode ser entendida como melhora às tradições mais antigas de negligência, tortura e infanticídio da Idade Média. Nesse contexto, muitas sociedades europeias que viram formas de violência contra o ser infante serem legalizadas e legitimadas até o século XIX, podem realmente diagnosticar que, nesse caso específico, a humanidade “progrediu” na forma como trata suas crianças na Modernidade.

Não obstante, ao aplicar esse argumento para o mundo inteiro, ignora-se as mudanças qualitativas na opressão humana que surgem de formas novas, impessoais, centralizadoras e universais através do sistema de Estados modernos. Diferentemente das ameaças estruturais mais tradicionais onde o opressor era algo mais tangível, o conceito do opressor moderno é essencialmente vazio por dentro. Há um senso da irre realidade de si e dos outros dentro dessa existência, onde o opressor usa os outros como instrumentos e sua razão é instrumental, fazendo com que ele mesmo seja um instrumento daquela opressão. Isso tudo é legitimado em termos de instrumentalidade, ou seja, os opressores e os oprimidos vivem em um mundo de instrumentação constante em prol da Modernidade.

Tal divisão do mundo provoca uma descontinuidade do quadro de valores que existia nas relações de poder feudais medievais. Nandy (2010) discorre que, hoje, opressor e oprimido falam uns com os outros de dois lados de uma parede de vidro à prova de som — não há um diálogo específico para a violência que as crianças sofrem pois ela não parte diretamente do opressor em si. As crianças passam a ser vistas como intrusões na sociedade do adulto moderno, uma visão de mundo que a vê como uma versão inferior e fraca, mas utilizável, do ser humano adulto que é produtivo e exerce um desempenho totalmente funcional. Ela existe em um mundo que é propriedade do adulto; oprimindo-a de uma forma que foge das representações tradicionais de violência contra a criança na sociedade moderna. A indeterminação dessa construção hegemônica “da

⁴⁹ Lloyd deMause foi um pensador estadunidense conhecido por seu trabalho no campo da psico-história, que escreveu *"The evolution of childhood"* (1974) e *"The history of childhood"* (1995).

criança" pode ser analisada a partir das consequências dos problemas que surgem dos exercícios de definição jurídica.

Helen Brocklehurst (2015) foge da abordagem linear que segue as ideias de uma idade tradicional, destacando as contradições e imprecisão intrínseca das definições obtidas desta forma. Focar no "quando" a infância existe é perder oportunidades no caminho de seus determinantes, visto que em contextos amplos e restritos, a infância é determinada por exigências de gênero, etnia, raça, classe, localização e muito mais. As infâncias podem ser experimentadas como contingentes, mutáveis e múltiplas até mesmo para o indivíduo - isso acontece porque podem depender das relações operantes ou das circunstâncias do momento. A tradução plural "da criança", invocada de forma tão não-reflexiva até mesmo na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (UNCRC) de 1992, colapsa tal alteridade em uma concepção universal presumida de infância que não resiste um escrutínio crítico.

Ainda sobre esse movimento de universalização, Beier (2015) analisa a definição da UNCRC de crianças como todas as pessoas com menos de 18 anos como algo que, embora incorpore várias qualificações quanto à capacidade em idades mais jovens, também encontra as mesmas armadilhas da universalização. O padrão de 18 anos, inclusive, pode ser visto na apelação à proibição internacional do recrutamento antes dessa idade de referência para as forças armadas, pautada nas discussões sobre crianças-soldado dentro das relações internacionais. Isso exige que as definições existentes (e concorrentes) de infância sejam abandonadas em favor de um único padrão internacional para todos. Por mais idealista que isso seja em alguns níveis, a suposição inerente ao padrão de "apenas 18 anos" continua sendo de que a infância é uma fase inocente da vida a ser protegida. Logo, torna-se uma perspectiva fundada em privilégios estruturais e materiais que não são e nunca foram universais, até mesmo no Norte global. Ao não considerar a possibilidade de crianças como agentes autônomos com suas próprias motivações, deixa-se de lado as posições de sujeito complexas e variadas em prol de uma essencialização que separa "a criança" da política e da agência independente.

A categoria de infância, assim como as noções relacionadas de "filhos" e "criança", precisam abrir espaço para um esforço de repensar e, de fato, descentralizar o debate. Virginia Morrow (2015) direciona sua atenção para o "trabalho" político que as categorias fazem quando deixadas sem análise, discutindo o movimento global que acontece no século XXI para reintroduzir o termo "adolescentes" em documentos oficiais do Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas. De acordo com a autora, não

devemos ignorar os perigos da adoção acrítica de termos⁵⁰ que carregam consigo suposições problemáticas, que por sua vez podem impor as formas de pensar do Norte global ao Sul global (SPYROU, 2017).

Essa preocupação com as categorias é mais um exemplo do desafio geral para os estudos sobre a infância: repensar a centralidade dos seus conceitos mais básicos no intuito de promover uma reflexão mais profunda sobre o que essas categorias implicam em relação ao tipo de conhecimento que produzimos e produziremos como um campo das Ciências Sociais (SPYROU, 2017). As interpretações históricas da capacidade racional das crianças não devem ser generalizadas de forma acrítica, ainda mais que a negação dessa capacidade coexiste com o espectro moderno de racionalidade como força motriz da existência humana. Não há como negar a congruência dessas representações universalizadas com as sensibilidades hegemônicas do Norte global, que por sua vez nos ajudam a diagnosticar suas próprias especificidades nessa tentativa de impor uma representação como única (BEIER, 2015).

Dentro da própria Europa, por exemplo, a perseguição de anabatistas⁵¹ por parte dos católicos e protestantes durante os séculos XVI e XVII teve como uma das suas pautas centrais de disputa a capacidade das crianças em serem autônomas. Até mesmo os primeiros filósofos modernos, de Descartes à Locke (DAMÁSIO, 2012), fogem da ambivalência sobre as faculdades da Razão das crianças. É evidente que em outros lugares e outras épocas, a(s) infância(s) tem sido um terreno bem mais complicado e ambíguo do que as discussões mais tradicionais apresentam, e que, ao longo de outras trajetórias históricas humanas e tradições filosóficas, existem vários outros exemplos que negam os entendimentos dominantes da infância como meramente um estágio de “tornar-se” adulto (BEIER, 2015).

Ao propor uma análise da(s) infância(s) para além da Modernidade, postula-se uma descentralização do foco tradicional dos estudos sobre a infância. Spyrou (2017) defende que, ao invés de centralizar toda e qualquer discussão sobre esses fenômenos na ideia de infância, pode-se buscar novas análises e debates da chamada "virada

⁵⁰ A adolescência não é um conceito biológico, e sim uma construção social. A divulgação e desenvolvimento de uma concepção de adolescência não é ausente de valores intrínsecos, como toda e qualquer produção de categorias sociais. O aviso da autora é em relação às “verdades absolutas” que são aceitas ao olhar para a adolescência sem uma lente crítica (tal qual a infância).

⁵¹ Anabatistas (ou anabaptistas) são conhecidos como "rebatizadores" do movimento cristão, que é a chamada "ala radical" da Reforma Protestante (WHITSITT, 1896).

ontológica⁵² que não necessariamente utilizam as categorias já estabelecidas no campo. Embora os estudos iniciais da área tenham contribuído ao focar na criança social e sua primeira infância⁵³, é possível ir além desse momento e se reconectar com o mundo mais amplo da existência humana. Ao fazê-lo e envolver as infâncias com as demais questões emergentes do mundo, pode-se escapar dos limites estreitos que um campo de estudo "centrado na criança" impõe.

Hoje, a perspectiva hegemônica pega seus próprios valores racionais cartesianos e os promove como universais. Tudo aquilo que não faz sentido dentro da lógica moderna é coisificado para que a racionalidade possa instrumentalizar aquela existência, seja de um ser humano ou da própria natureza. A Modernidade apresenta traços que adentram as relações sociais através da coisificação do outro, um fenômeno que também pode ser identificado na mercantilização das relações sociais⁵⁴.

A lógica mercantil se torna referência junto com as ideias de competitividade e consumismo, promovendo o individualismo como caminho para o tão sonhado desenvolvimento. Rousseau (1979) e Descartes (DAMÁSIO, 2012), por exemplo, apresentam o desenvolvimento individual como responsabilidade do ser humano, onde ele deve ativamente buscar se desenvolver o máximo que puder dentro da sua existência. Para isso, espera-se que a razão seja privilegiada em detrimento de outras facetas do ser humano, como os laços de empatia e solidariedade. Dessa forma, não há cuidado para a vida natural. Quando as relações sociais são pautadas na busca pelo lucro, laços de cooperação não são encorajados. O cuidado e empatia caminham para o lado oposto das ideias de se desenvolver e ganhar destaque. Uma sociedade que sempre busca ganhar infere que qualquer existência que não esteja nessa busca está, essencialmente, perdida. Já no Manifesto Comunista de Karl Marx e Engels (2015), essa mercantilização é

⁵² A virada ontológica citada é a da antropologia, pautada nos problemas formulados pelas teorias pós-coloniais no âmbito da literatura. É uma tentativa de informar e reconfigurar as ontologias a partir desses movimentos críticos. Em sua obra "Metafísicas canibais", Eduardo Viveiros de Castro defende a autodeterminação dos povos e de seus campos mitopráticos; e a virada ontológica pode ser analisada como esse mesmo movimento nos campos literários: tentar reconhecer a autodeterminação ontológica dos complexos figurais e a contingência histórica radical das máquinas míticas que elas compõem (CASTRO, 2020).

⁵³ O foco nos primeiros anos de desenvolvimento da criança ocorre principalmente para afirmar sua diferença e autonomia como um campo legítimo, algo que cresceu e ainda cresce bastante às discussões do campo de estudos sobre a infância (SPYROU, 2017).

⁵⁴ Ao analisar as obras de Karl Marx, Viana (2018) apresenta a mercantilização das relações sociais como um fenômeno que atinge todos os indivíduos da sociedade moderna. Atua como uma imposição social aos indivíduos que, queiram ou não, precisam adquirir mercadorias e lógica mercantil para sobreviver na atual sociedade, bem como utilizar o dinheiro. Nesse sentido, a sobrevivência humana deixou de ser apenas um processo natural e passou a ser um processo mediado por uma criação humana que seria a racionalidade cartesiana que pauta o advento da Modernidade.

criticada, buscando enxergar a forma com que isso afeta as relações sociais e que, por sua vez, afetam todas as perspectivas que venham a encontrar esse “centro”.

Não limitar a infância a conceitos e categorias possibilita enxergá-la como um encontro que pode ocorrer de inúmeras formas na vida humana. Se apreciarmos a proposta de Dipesh Chakrabarty (2000) de provincializar a Europa (e suas produções) ao olhar para a infância como categoria, é possível tirar a visão eurocêntrica que se instaurou como referência do centro e olhar para outras existências dentro da mesma discussão. Ao tirar a representação moderna do ponto referencial, torna-se possível desenhar novas margens que sejam pautadas em novas perspectivas. Quando o centro do compasso deixa de ser o mesmo, podemos desenhar e enxergar novas margens que estejam de acordo com as especificidades de cada infância em cada sociedade.

Ampliar o campo é olhar para além do centro e buscar uma cosmovisão dos povos, ouvir novas vozes. Esse esforço não pode nem deve ser confundido com uma ideia de “dar voz” às perspectivas, pois elas já existem faz tempo — inclusive dentro do Brasil. Não há como estudar infância no Brasil sem olhar para as perspectivas indígenas. Os Mundurucus⁵⁵, por exemplo, enxergam o futuro dos seus jovens de uma forma diferente da ideia tradicional de “tornar-se”. Daniel Munduruku (2017) levanta que “nunca se pergunta para uma criança indígena o que ela vai ser quando crescer”. Dentro das suas comunidades, é “uma pergunta retórica, mas implica também em uma concepção de futuro e desenvolvimento e sucesso na vida, e isso às vezes faz com que a criança perca o referencial que ela precisa ter enquanto criança. Ela está formando sua identidade” (MUNDURUKU apud LUNETAS, 2017).

“A comunidade é a primeira referência de afeto da criança indígena”, diz Ailton Krenak⁵⁶ (2017). A perspectiva do cuidado e conexão com a natureza vai no completo oposto dos valores intrínsecos à Modernidade, e as infâncias indígenas plurais ainda são muito pouco estudadas. Ao invés de apresentá-las da forma moderna como um período passageiro em que o indivíduo está apenas se preparando para a vida adulta, Silva, Macedo e Nunes (2002) oferecem seis princípios que poderiam contribuir aos estudos sobre a infância:

⁵⁵ Povo indígena brasileiro que habita as áreas indígenas Cayabi, Munduruku, Munduruku II, Praia do Índio, Praia do Mangue e Sai-Cinza, no sudoeste do estado do Pará (LUNETAS, 2017).

⁵⁶ Ailton Krenak, da etnia indígena crenaque, é considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, reconhecido internacionalmente como uma das vozes ameríndias mais influentes (LUNETAS, 2017).

1. A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. [...]. 2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, [...]. 3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos. 4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais. 5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. [...]. 6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (SILVA, MACEDO e NUNES, 2002, p.18).

A conexão entre o humano e a natureza, para muitos povos ameríndios, é a própria vida (CASTRO, 2004). Em muitos casos, a floresta é o mundo deles e há uma coexistência com aquele meio. Não há separação material e espiritual daquela natureza como na sociedade moderna, visto que para eles as existências seriam parte de um cosmo único. E a infância, nessa perspectiva, foge das construções que surgem nos tempos modernos. A construção da criança universal e de uma infância pautada no desenvolvimento individual é problemática em si, bem como a forma que isso reforça as categorias e ambiguidades arraigadas nas bases da Modernidade. Embora muitos pensadores já tenham apresentado críticas conceituais e análises sobre as consequências práticas dessas universalizações, não há como entender seus impactos sem uma análise mais profunda da construção da infância para o sujeito. O ser humano, ao nascer, existe antes da infância e de se tornar criança.

Talvez, por isso, exista uma ânsia racional em universalizar o ser o mais rápido possível. Aquele ser não é um papel em branco que pode ser recortado da forma desejada, ele já nasce sendo independente dos processos e construções que venham a acontecer. O ser existe antes desse contato com a linguagem moderna da instrumentalização. Assim, a infância como processo pode ser enxergada como o encontro que, essencialmente, negaria os valores modernos como universais. Afinal, se algo só se torna uma verdade absoluta após ser explicada e construída para o ser, até que ponto ela pode ser considerada realmente absoluta?

A criança moderna é a representação do marco zero do início da vida racional dentro da Modernidade; mas há como definir um verdadeiro marco zero da vida humana? A natureza daquele ser que nasce existe independente das construções sociais, ou seja, ela não pode ser instrumentalizada em seu primeiro instante. Ao existir antes dos processos sociais, aquela vida é a prova constante de que o ser humano não consegue se

desvincular da natureza. Nesse contexto, Ailton Krenak (2017) afirma que "a convivência com a natureza nutre a colaboração com o mundo externo" ao apresentar sua visão sobre a natureza da criança:

Se observarmos uma criança na aldeia durante seus primeiros cinco anos de vida, ela ficou suja de barro, tomou chuva. Uma criança que pode subir em árvore, que pode levar picada de marimbondo, formiga, está exposta a riscos e isso a ajudará a lidar com o mundo. Ela será capaz de criar e se proteger no mundo. Se você só tem insegurança e medo em relação a tudo que está ao seu entorno, é difícil desenvolver uma atitude colaborativa (KRENAK apud LUNETAS, 2017).

Essa concepção de infância ligada à ideia de liberdade está vinculada à maneira como as crianças são percebidas pela comunidade: alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia para interagir e aprender por conta própria com os demais membros do seu grupo de convívio. Essa autonomia permite, na prática, uma compreensão mais orgânica das relações em que estão inseridas sem que os adultos estejam muito preocupados se a criança deve aprender isto ou aquilo (ZOIA, PERIPOLLI, 2010).

O ensinar e o aprender são ações mescladas nas sociedades indígenas, incorporadas à rotina e não restritas a espaços delimitados para aquele ser. Essa integridade de vivências é contrária ao isolamento tradicional em espaços e tempos específicos da Modernidade, onde a aprendizagem é definida pelos adultos que julgam saber o que deve ser ensinado e quando. Permeadas de regras para a convivência e delimitação da capacidade da criança, a educação europeia ocidental tem desde suas raízes na Idade Média um controle sobre as formas de se desenvolver e estabelecer relações com os seus semelhantes. Restringe-se a possibilidade de escolhas e autonomia na medida em que se fragmenta as relações sociais infantis. É justamente essa cisão entre os espaços das crianças e o dos adultos que fortalece as proibições e controle em torno da criança por parte dos mais velhos (ZOIA, PERIPOLLI, 2010).

Sob essa ótica, questionamos: as desigualdades entre os humanos são meramente biológicas? As contribuições dessas outras perspectivas possibilitam dizer que não: elas também são produzidas pelo contexto social, econômico, cultural, ou seja, do processo histórico que os envolve. Essas condições tornam-se fatores decisivos no desenvolvimento de cada criança, que por sua vez encontra espaço para construir sua história e simultaneamente ser construída por ela. Não há como desenhar um desenvolvimento de uma infância universal única a partir do momento que cada existência é única, seja no aspecto social ou biológico. A infância na aldeia, por exemplo,

é marcada por uma enorme liberdade que se pauta na vivência ao invés do desenvolvimento que a diferencia dos moldes europeus tradicionais.

A construção do tempo e do espaço não é imposta, e isso permite uma melhor compreensão do mundo e natureza em que habitam, algo que vai na direção oposta da lógica mercantil que pauta o desenvolvimentismo. Enquanto a razão busca compreender o outro através da sua própria regra, ela só será apta a produzir um único processo de conhecimento para uma única concepção de mundo: a moderna. Hoje, os referenciais para entender o universo infantil na comunidade internacional vêm dessa mesma razão, não do cuidado pela vida humana. Uma sociedade que busca o individualismo consequentemente abre espaço para ideias de superioridade e inferioridade. A conquista colonial, inclusive, nada mais é do que o indivíduo querendo ser melhor do que o outro. Antes mesmo do advento da Modernidade, quando as navegações europeias encontraram a diferença, não houve tolerância ou solidariedade ao outro.

O encontro com a diferença foi analisado pela lente do europeu que, por se julgar mais racional, se considerava superior. Consequentemente, estariam no direito de subjugar aqueles “outros” que eram inferiores, visto que a epistemologia moderna sugere uma sub-humanidade, uma coisificação. Essa superioridade pode ser interpretada na própria religião católica, onde, segundo a Bíblia, Deus criou o “mundo” antes para então criar Adão, o “Homem”. Ao coisificar uma outra existência, o “outro” pode ser analisado como uma dessas criações de Deus para o ser humano. Pautando-se na ideia de que tudo foi feito para ele, o humano moderno enxerga outras existências que não se assemelham a dele como coisas que podem ser utilizadas e exploradas. Construída por meio da identificação de coisas “selvagens e brutas” que fogem da razão moderna, a construção negativa do “outro” também carrega uma legitimação dos valores supostamente universais de direitos ‘divinos’ que o ser humano tem sobre as coisas ao seu redor.

Aí ele disse: — Agora vamos fazer os seres humanos, que serão como nós, que se parecerão conosco. Eles terão poder sobre os peixes, sobre as aves, sobre os animais domésticos e selvagens e sobre os animais que se arrastam pelo chão. Assim Deus criou os seres humanos; ele os criou parecidos com Deus. Ele os criou homem e mulher e os abençoou, dizendo: — Tenham muitos e muitos filhos; espalhem-se por toda a terra e a dominem. E tenham poder sobre os peixes do mar, sobre as aves que voam no ar e sobre os animais que se arrastam pelo chão. Para vocês se alimentarem, eu lhes dou todas as plantas que produzem sementes e todas as árvores que dão frutas. Gênesis 1:26-31 (BÍBLIA, 1980).

Ainda sobre a ideia de coisificação do “outro”, as crianças também figuram de forma proeminente nas ansiedades de segurança antes mesmo da Segurança existir. Como Helen Berents observa em sua contribuição à obra de Beier (2015), é comum que crianças

sejam interpretadas como perigosas quando não se conformam às representações normativas prevalentes da infância. Essas preocupações podem se estender em direções que, para os estudos tradicionais, vão “além da infância” e, portanto, não seriam parte do campo. Todavia, isso pode regenerar um campo que tem sido principalmente voltado para dentro onde há uma ânsia em configurar essas existências em nome da universalização. A incomensurabilidade da(s) infância(s) é a diferença entre um processo natural da vida humana (o nascimento) com a racionalidade do adulto moderno (a construção).

Ao propor olhar além da Modernidade, o esforço é de descentralizar a infância dentro do campo que busca estudá-la. As interseccionalidades que existem dentro desse encontro incomensurável são essenciais para compreender e conviver com outras perspectivas e aprender com suas contribuições. Ao invés de temer a diferença, deve-se reconhecê-la como natural: o caminho não deve ser de cima para baixo, tampouco de fora para dentro. Quando se olha uma criança por uma única lente (a da infância), ela sempre será o outro — que por sua vez pode ser coisificado.

5 Conclusão

O que é uma criança? Uma pessoa é uma pessoa, independente do seu tamanho e idade; e o ser humano não escolhe quando começa a ser, ele apenas é. Somente após entrar em contato com o mundo adulto que alguém se torna criança, visto que é nesse encontro entre o ser que apenas é com aquele ser que já faz parte de uma sociedade que se constrói uma criança. Essa dissertação não busca responder perguntas justamente por entender que a infância como um período de desenvolvimento da vida humana é uma falácia conceitual — ela é o encontro desses dois mundos e não pode ser traduzida em apenas uma definição.

Todo ser humano perpassa por uma infância, mas não há como apresentar um consenso sobre como será esse processo de encontro entre o natural e social para todas as sociedades do mundo. A infância como conceito e a ideia de uma criança universal seguem uma linha imposta de desenvolvimento única que não existe. As narrativas de desenvolvimento favorecem gramáticas com raça, classe e território definidos. Ao promover uma ampliação da área e enxergar a(s) infância(s) como fenômeno social, ampliam-se as condições para novas perspectivas e contribuições.

As interseccionalidades de outras categorias identitárias são essenciais para uma abordagem interdisciplinar. Se as Relações Internacionais querem realmente abranger o “internacional”, que por sua vez abriga uma pluralidade de sujeitos e visões de mundo, não pode haver uma única lente válida para analisar os fenômenos sociais. É por isso que, ao olhar para além da Modernidade e mobilizar outras epistemologias, torna-se possível debater novas compreensões dos fenômenos internacionais. Descentralizar-se dos conceitos universalizados é se descolar do vício epistemológico moderno que dá maior (ou único) valor à razão em detrimento da natureza. Os questionamentos acerca da cadeia de centros e margens nos Estudos de Segurança apresentado por Cynthia Enloe (2014) são importantes para discutir o centro que desenha as margens que conhecemos hoje nos estudos da ciência social.

No caso da proteção à criança, o centro que estabelece as margens é o mesmo que vem estabelecendo os conceitos na produção de ciência desde o advento da Modernidade, e o seu interesse é e sempre foi instrumentalizar a existência humana. Ao identificar esse centro, podemos questionar quais as congruências desse plano com a promoção de uma categoria da infância com margens bem definidas. Ao invés de tomar a métrica moderna da criança universal como referência acrítica para medir todas as infâncias do mundo, propõe-se mobilizar esforços para desconstruir essa tradução

moderna da criança que anula as especificidades daquelas existências que não fazem parte do considerado racional.

Quais infâncias são protegidas e, conseqüentemente, quais são silenciadas dentro desse processo de universalização? A infância moderna é uma condição relativa de desenvolvimento na qual se é capaz de controlar o que deve e não deve ser apresentado ao ser humano. Trata-se de uma necessidade de proteger, por vários meios, os instrumentos (como a criança universal) que regem a sociedade moderna. Ao questionar para quem são as políticas de proteção ao invés de focar na discussão dos conceitos, as construções históricas dos Direitos Humanos passam a também ser discutidas.

Para além da questão biológica, há a questão social onde a criança nasce e cresce dentro de um ambiente que não foi feito para ela. Os direitos buscam proteger, mas quem cuida das crianças? As diferenças entre a responsabilidade de proteger em comparação à responsabilidade ao proteger de Beier (2015) ajudam a problematizar o que está realmente sendo protegido por esses discursos: a categoria da criança ou elas em si? As dicotomias voltam a configurar uma diferenciação do "eu" que protege em relação ao "outro" que deve ser protegido, presente na construção dos direitos humanos, o dentro e o fora, o desenvolvido e o não desenvolvido, o rico e o pobre.

Quando Hannah Arendt questiona o juízo de valor por trás do conceito de dignidade humana, é justamente o capacitismo velado por essa diferenciação que devemos enxergar. Quem toma para si a capacidade de julgar se descola da natureza e promove discursos que postulam categorizar a vida humana por meio da essencialização. O combate à violência contra a criança que se pauta na dicotomia adulto e criança implica a existência de um ator racional e funcional capaz de tomar decisões pelo outro que ainda estaria em processo de desenvolvimento. Nesse caso, há um juízo de que além daquele "outro" precisar de proteção, o "eu" (adulto) é quem pode ajudá-lo a alcançar seu desenvolvimento completo por ser o exemplo dessa evolução (SCHAPIRO, 1999). Allison M. S. Watson (2006), ao elucidar a variedade de papéis no sistema internacional que são deliberadamente marginalizados, demonstra a insuficiência dos direitos como garantia para uma melhoria substancial das condições de vida para todos os menores de dezoito anos (SARMENTO, PINTO, 1997), onde vitimização da imagem de uma criança universal em necessidade de proteção do Estado sustenta as perspectivas hegemônicas que centralizam demais e abrangem de menos.

Para olhar além do hegemônico, provincializar as produções europeias é essencial. Seguindo a proposta de Chakrabarty (2000) sobre "provincializar a Europa", a

experiência de cada ser humano volta a ter espaço científico para ser única e diferente de acordo com diversos outros fatores como as dimensões de raça, gênero e classe. O conhecimento está diretamente ligado à perspectiva, então provincializar o centro é uma forma de resistência.

A infância é uma construção social, cultural e política em sua essência. São encontros de experiências e vivências diferentes de acordo com cada lugar e sociedade em que se encontram. Os estudos dessa área nas Relações Internacionais podem (e devem) aprender muito com as experiências do feminismo e pós-colonialismo não apenas sobre as falhas dos estilos de cima para baixo, mas também sobre como uma relação desigual de poder nunca será resolvida através das narrativas de ajuda e proteção. Não há como enxergar uma mudança real quando ela é atrelada a instituições, modos de governança, valores, categorias e direitos de fora para dentro.

A mudança deve percorrer outro caminho: dar mais atenção às minúcias do contexto social local. Enquanto houver uma tentativa de promover o bem-estar da criança universal em países estrangeiros, as infâncias de lá continuarão sendo silenciadas em prol da ideia de infância que está sendo promovida. Buscar um objetivo ou solução para um encontro que não pode ser quantificado cai na mesma armadilha desenvolvimentista: converter infâncias que fogem da regra a uma única ideia de infância boa.

Mas, considerando que a infância ideal de quem define a régua é pautada em um encontro específico dentro da história da humanidade, será que é possível atingi-la em outro contexto sociocultural? Ou melhor, será que essa experiência extremamente localizada pode ser realmente usada como parâmetro do que é bom? A ideia da infância como período de desenvolvimento carrega um peso que não costumamos questionar: a instrumentalização de que o ser que entra nesse processo tem um destino final, que é a vida adulta. Isso faz com que a existência do ser humano seja instrumentalizada desde o momento em que se torna criança. As infâncias precisam ser compreendidas como uma etapa mutável da vida em si, e não a preparação para algo futuro. A criança, mesmo dependente, é um sujeito completo e tem a mesma humanidade que um adulto.

O desenvolvimento natural do ser não possui ponto de início e fim definidos: ele ocorre desde o primeiro momento em que se existe. Vincular a existência natural à ideia de racionalidade é uma tentativa de coisificar os arredores do ser humano moderno e possibilitar narrativas onde se discute o que se deve fazer com aquilo de forma unilateral. Para verdadeiramente entender toda a existência humana e suas complexidades, é necessário desvincular-se da ideia de privilegiar uma característica (a razão) em

detrimento das outras. A vida adulta como ponto de referência só se estabelece através dos valores dela mesma, e a construção da infância como um “período” de passagem não é inerente à existência humana.

A separação da criança do adulto tem forte relação com o plano da Modernidade de se separar da natureza a qualquer custo. A primeira dicotomia da diferença que ocorre na vida é quando o humano encontra o seu local, que é o planeta Terra. Um dos principais impedimentos para se tratar a criança com real humanidade é justamente enxergar tudo aquilo que foge da razão como “outro”, e nesse caso, ao colocar um ser humano como “a criança” você não só a isola como também nega a natureza daquele processo. Ao fragmentar a existência humana e privilegiar apenas uma fase, aquela “outra” humanidade que tem a mesma existência deixa de poder expressar consentimento, agência e voz.

Esse silenciamento agrava violências, e é por isso que esse esforço de dissertação apresenta o desenvolvimento infantil como realidade biológica separado às ideias sociais que se apegaram ao natural. Mesmo que o desenvolvimento biológico do corpo humano possua fases, suas características são únicas em cada corpo humano e não devem depender dos valores sociais tidos como universais para aquela existência. Culturas e sociedades diferentes vão entender esses encontros de formas diferentes justamente porque a primeira infância é uma troca do natural (é) com aquilo que é construído (se tornou). A produção e troca de culturas dentro do Meio Ambiente nada mais é do que a sociedade em contato com a natureza, com seus ciclos de vida. Não obstante, a sociedade moderna nega esse encontro como uma coexistência, buscando afastá-lo em nome da razão.

A criança é uma identidade que foi construída, então ela não pode ser tida como referencial de todas as perspectivas. A construção da identidade de um ser não deve tomar para si uma pretensão de universalizar uma única identidade como base. Justamente por não nascer criança, é o contato social que o transforma naquela identidade, tal qual as outras construções de gênero, raça e classe que já são estudadas pelas viradas ontológicas da antropologia. Logo, para que os Estudos sobre a Infância nas Relações Internacionais sejam verdadeiramente amplos, não se deve perguntar sobre a criança como ponto de partida; e sim incluí-la como sujeito ativo e existente nos fenômenos sociais que a constroem. Quem define o que é a infância nas Relações Internacionais? Os estudos tradicionais se debruçam demasiadamente no estudo do conceito em si, muitas vezes deixando o sujeito em segundo plano. Simplesmente aceitar os discursos e práticas que

estão sendo utilizadas para proteger a “criança” é ignorar o seu potencial de impor narrativas e “verdades absolutas”.

O debate sobre a infância sempre passará por alguma dessas relações de poder, então cabe ao pesquisador descentralizar os conceitos universalizados e ouvir novas contribuições para o debate. Afinal, “(...) toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas (...)” (MARX, 1974, p. 1080).

Referências bibliográficas

ABRASCO. **Sobre a violência contra crianças, adolescentes e jovens brasileiros.** Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/noticias/posicionamentos-oficiais-abrasco/sobre-a-violencia-contra-criancas-adolescentes-e-jovens-brasileiros/40061/>>. 2019.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção: [Homo Sacer, II, I].** Boitempo Editorial, 2015.

_____. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte: Editora UFMG/Humanitas, 2005.

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

BEIER, J. Marshall. **Children, childhoods, and security studies: An introduction.** 2015.

_____. **Ultimate tests: Children, rights, and the politics of protection.** *Global Responsibility to Protect*, v. 10, n. 1-2, p. 164-187, 2018.

BERKOVITCH, Nitza; BERQÔVÍČ, Niššã. **From motherhood to citizenship: Women's rights and international organizations.** JHU Press, 1999.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada.** Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

BRADLEY, Arthur. **Derrida's Of Grammatology: An Edinburgh Philosophical Guide: An Edinburgh Philosophical Guide.** Edinburgh University Press, 2008.

BRAGA, NRCF. **Perspectivas positivistas e pós-positivistas nas relações internacionais: as divergências epistemológicas levariam a distinções em seu modo de fazer ciência.** *Pólemos*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 58-68, 2013.

BROWN, Chris; AINLEY, Kirsten. **Defining International Relations. Understanding International Relations**, p. 1-17, 2005.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUZAN, Barry; HANSEN, Lene. **A evolução dos estudos de segurança internacional**. São Paulo, UNESP, 2012.

BUZAN, Barry et al. **Security: A new framework for analysis**. Lynne Rienner Publishers, 1998.

CASTRO, V. P. **A virada ontológica da antropologia e o futuro da literatura comparada**. Remate de Males, Campinas, SP, v. 40, n. 1, p. 346–362, 2020. DOI: 10.20396/remate.v40i1.8656229. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8656229>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena**. O que nos faz pensar, v. 14, n. 18, p. 225-254, 2004.

CORRÊA, Ângelo Alves. **Pindorama de mboia e îakaré: continuidade e mudança na trajetória das populações Tupi**. Revista Habitus-Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, v. 13, n. 1, p. 135-136, 2015.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Editora Companhia das Letras, 2012.

DEMAUSE, Lloyd. **The evolution of childhood**. The Journal of Psychohistory, v. 1, n. 4, p. 503, 1974.

_____. **The history of childhood**. Jason Aronson, Incorporated, 1995.

DE MELO, Vico Denis S.; DONATO, Manuella Riane A. **O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e a Revolução Francesa como marco paradigmático**. Revista Crítica Histórica, v. 2, n. 4, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
 _____. **La Dissémination**. Paris: Éditions du Seuil, 1971.

DOTY, Roxanne Lynn. **Imperial encounters: The politics of representation in North-South relations**. U of Minnesota Press, 1996.

ENLOE, Cynthia. **Bananas, Beaches and Bases: Making Feminist Sense of International Politics**. Berkeley: University of California Press, 1989.

ESCOBAR, Arturo. **Encountering development: The making and unmaking of the Third World**. Princeton University Press, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, BA. EDUFBA. Trabalho original publicado em 1952, 2008.

FORTESCUE, William. **The Third Republic in France, 1870-1940: conflicts and continuities**. Psychology Press, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

G1. **Pelo menos 21 estados e o DF têm escolas e institutos ocupados por estudantes**. 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/pelo-menos-21-estados-tem-escolas-e-institutos-ocupados-por-estudantes.ghtml>> Acesso em: 16 dez. 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento**. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

GZH. **O que move as ocupações de escolas no Estado**. 2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2016/05/o-que-move-as-ocupacoes-de-escolas-no-estado-5804779.html>> Acesso em: 16 dez. 2020.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INAYATULLAH, Naeem; BLANEY, David L. **International relations and the problem of difference**. Routledge, 2004.

JORGE, Marco Antonio Coutinho; FERREIRA, Nadiá P. **Lacan, o grande freudiano**. Zahar, 2005.

KISSINGER, Henry. **Diplomacy**. Simon and Schuster, 1994.

LUNETAS. **O que podemos aprender com a infância das crianças indígenas? com Ailton Krenak e Daniel Munduruku**. Portal Lunetas. 2017. Disponível em: <<https://lunetas.com.br/o-que-podemos-aprender-com-a-infancia-das-criancas-indigenas/>> Acesso em: 7 abr. 2021.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. **O invisível caso do uso de Crianças Soldado na Colômbia: implicações nas Relações Internacionais**. Centro de Direito Internacional (CEDIN), 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, Karl. **O Capital**. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1974.

MAYALL, Berry. **The sociology of childhood in relation to children's rights**. The International Journal of Children's Rights, v. 8, n. 3, p. 243-259, 2000.

MBEMBE, Achille. **Necropolitics**. Public Culture, 2003.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. 2021. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, 2017.

MOYN, Samuel. **The last utopia: human rights in history**. Harvard University Press, 2012.

MULLEY, Clare. **The woman who saved the children: A biography of Eglantyne Jebb: Founder of Save the children**. Simon and Schuster, 2009.

NOGUEIRA, João Pontes. **Notas sobre a contribuição da Teoria Crítica à problematização do espaço nas Relações Internacionais**. Contexto Internacional. Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 22, n. 2, 2000, p. 387-429.

OLIVEIRA, Fabiana de. **A criança e a infância nos documentos da ONU: a produção da criança como 'portadora de direitos' e a infância como 'capital humano do futuro'**. 2008.

ONG HUMANIUM. **Declaração de Genebra dos Direitos da Criança (1924)**. Disponível em: <<https://www.humanium.org/en/convention/>> Acesso em: 10 jan. 2020

PAIVA, Giovanna Ayres Arantes de. **Crianças e (in) segurança: a construção de narrativas sobre crianças-soldado na agenda internacional**. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

POSNER, Eric. **The case against human rights**. The Guardian. 2014. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/news/2014/dec/04/-sp-case-against-human-rights>> Acesso em: 10 abr. 2021.

READ, Kay. **When is a kid a kid? Negotiating children's rights in El Salvador's civil war**. History of religions, v. 41, n. 4, p. 391-409, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio** (trad. Sérgio Milliet). 1979.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SAVE THE CHILDREN. **Save the Children's Resource Centre**. Disponível em: <<https://resourcecentre.savethechildren.net/>>. Acesso em: 3 jan. 2021.

SILVA, Araci Lopes da; MACEDO, Ana V. L. da S.; NUNES, Ângela (Orgs.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002

SINGER, P.W. **Talk Is Cheap: Getting Serious About Preventing Child Soldiers**. Cornell International Law Journal, Vol. 37, p. 561-586, 2004.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **"Can the Subaltern Speak?"** in Cary Nelson and Lawrence Grossberg (eds.), **Marxism and the Interpretation of Culture**, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1988.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **In other worlds: Essays in cultural politics**. Routledge, 2012.

SPYROU, Spyros. **Time to decenter childhood?** 2017.

UN DESA. **United Nations department of economic and social affairs**. Disponível em: <<https://www.un.org/en/desa>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

UN NEWS. **Central African Republic: over 6,000 child soldiers may be involved in fighting, UN says**. Disponível em: <<https://news.un.org/en/story/2014/01/459952>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

UNICEF. **Children recruited by armed forces**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/protection/children-recruited-by-armed-forces>>. Acesso: 16 jan. 2021.

VIANA, Nildo. **A mercantilização das relações sociais**. 2ª edição. Curitiba: Appris, 2018.

WHITSITT, William Heth. **A Question in Baptist History: Whether the Anabaptists in England Practiced Immersion Before the Year 1641?** With an Appendix on the Baptism of Roger Williams, at Providence, RI, in 1639. Chas. T. Dearing, 1896.

WILCOX, Lauren B. **Bodies of violence: Theorizing embodied subjects in international relations**. Oxford University Press, USA, 2015.

WOODS JR, Thomas. **How the Catholic Church built western civilization**. Regnery Publishing, 2012.

YEE, Vivian; BLINDER, Alan. **National School Walkout: Thousands Protest Against Gun Violence Across the U.S.** New York Times. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2018/03/14/us/school-walkout.html>> Acesso em: 16 dez. 2020.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. **Infância indígena e outras infâncias**. Espaço Ameríndio, v. 4, n. 2, p. 9, 2010.