



O Social em Questão

ISSN: 1415-1804

ISSN: 2238-9091

osq@puc-rio.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Brasil

Brocklehurst, Helen
Bombas-Relógio e terror global: políticas de educação pelos livros infantis
O Social em Questão, vol. 23, núm. 46, 2020, -, pp. 67-90
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552264323003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Bombas-Relógio e terror global: políticas de educação pelos livros infantis¹

Helen Brocklehurst²

Resumo

O objetivo do presente artigo é abarcar a questão de como as guerras podem afetar a vida das crianças ao serem, literalmente, “trazidas para casa”. Desde os ataques terroristas ocorridos no dia 09 de setembro de 2001 contra os Estados Unidos, precisamos investigar os espaços destinados para a educação diária e estabelecer quando e como as interpretações sobre guerra e segurança afetam as suas vidas, além de questionar os papéis das crianças e o seu capital social no que se refere aos “brinquedos e armas”. Em meio a uma era de terror e de guerra global ao terrorismo, além do aumento de retóricas populistas e de políticas com base no discurso da identidade, não seria prudente deixar de lado a comercialização e o consumo de material de leitura para jovens. Nós todos somos participantes ou participantes emergentes em um cenário inseguro, onde narrativas de guerra, escritas quase que inteiramente por adultos, representam uma importante norma social ainda a ser interrompida.

Palavras-chave

Guerra; Crianças; Jovens; Espaços Educacionais; Material de Leitura.

Loose Cannons and global terror: a politics of education through children's books

Abstract

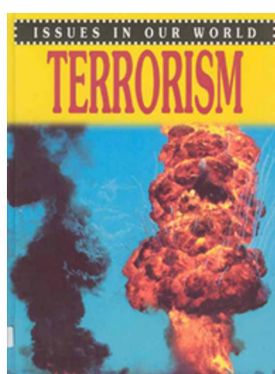
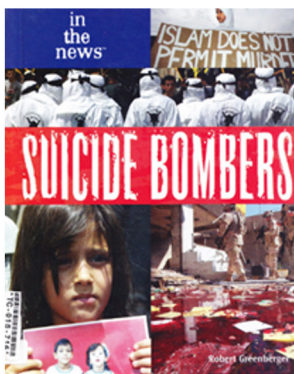
In this article I am interested in how war might literally be ‘brought home’ to children. I argue that since 9/11 particularly, we need to investigate everyday educational spaces, establish when and how interpretations of war and security are delivered throughout educational lifetimes and find and confront children’s military roles and capital ‘between toys and guns’. I argue that in an age of terror and of global war on terror, and with the ever-mediated rise of populist rhetoric and identity-based politics it would be unwise to turn away from the commercialisation and consumption of reading material for young people. We are all participants and emerging participants in an insecure landscape, where narratives of war, scripted almost entirely by adults are an important social norm – yet to be disrupted.

Keywords

War; Children; Youth; Educational Spaces; Reading Material.

Artigo recebido em setembro de 2019.

Artigo aprovado em setembro de 2019.



O objetivo do presente artigo é abarcar a questão de como as guerras podem afetar a vida das crianças ao serem, literalmente, “trazidas para casa”. Desde os ataques terroristas ocorridos no dia 09 de setembro de 2001 contra os Estados Unidos, precisamos investigar os espaços destinados para a educação diária e estabelecer quando e como as interpretações sobre guerra e segurança afetam as suas vidas, além de questionar os papéis das crianças e o seu capital social no que se refere aos “brinquedos e armas”³.

Em meio a uma era de terror e de guerra global ao terrorismo, além do aumento de retóricas populistas e de políticas com base no discurso da identidade, não seria prudente deixar de lado a comercialização e o consumo de material de leitura para jovens. Nós todos somos participantes ou participantes emergentes em um cenário inseguro, onde narrativas de guerra, escritas quase que inteiramente por adultos, representam uma importante norma social ainda a ser interrompida. Em termos mais gerais, construo meu argumento com base nas observações de Davies em que o “papel da educação na perpetuação ou mitigação de conflitos internacionais é curiosamente subestimado e pouco pesquisado” (DAVIES, 2005, p.357).

Esse tópico pode parecer óbvio, sendo comumente incorporado pelos recursos educacionais tradicionais. Ou seja, conflito e guerra, passado e presente, não costumam estar ausentes dos currículos escolares ou da literatura destinada para jovens. No entanto, no que se

refere ao estudo proposto neste artigo, a ênfase é analisar textos comercialmente disponíveis e que não estão necessariamente associados ao ensino escolar, isto é, livros simplificados e com uso abundante de ilustrações, frequentemente dissociados de uma disciplina formal de estudo. Anunciando um fenômeno comercial novo e praticamente inexplorado, estou reunindo um arquivo com mais de 200 exemplares desses “recursos educacionais” por meio do uso de acervos de livrarias *on-line* como a *Amazon*, além de sebos que comercializam livros escolares de segunda mão. Esses livros de “não-ficção, expositivos ou informativos” além de “livros informativos ilustrados” são “textos” complexos em termos de conteúdo e capital, especialmente no que se refere ao tipo de registro, coerência e uso de ilustrações.

Argumento que o seu conteúdo e presença coletiva podem representar “bombas-relógio” em nossa busca por paz e estabilidade ao explorar especificidades e vieses compartilhados, ponderando que ilustram lições inquietantes sobre guerra e militarização para todos os leitores. Muitos desses textos são destinados para o público jovem e veiculados através de anúncios com forte apelo aos pais e responsáveis, bem como aos educadores via o uso de empresas *on-line*. Na condição de textos individuais e como um portal literário para o universo adulto, podem representar um papel significativo no confronto ou sustentação da militarização da sociedade. Esses livros costumam ser idealizados para estimular a alfabetização (DUKE, 2003) ou o consumo, e nem sempre são lidos com a supervisão de um adulto ou adotados pelas escolas. Nas bibliotecas infantis que visitei as seções destinadas ao auxílio da realização de lições de casa normalmente incluíam áreas controversas e midiáticas, além de tópicos mais comumente associados aos currículos escolares.

Essa justaposição é por si só reveladora. Uma criança pode se deparar com um texto simplista e com pouco embasamento sobre atentados suicidas ou ataques terroristas a alguns centímetros de distância de livros sobre comunidades religiosas ou guerras históricas. Mais re-

centemente, uma nova série intitulada *Eyewitness to War*⁴ da Raintree Press, disponível em muitos estados de língua inglesa, aborda manifestações não tradicionais de conflito armado com livros sobre a Síria, ISIS (Estado Islâmico) e guerra cibernética (2018). As crianças que leem sobre o ISIS podem se informar através de capítulos temáticos sobre questões relacionadas a disputas, violência de gênero, papéis das mulheres do ISIS além de histórias sobre fugas. No entanto, temáticas como essas são pouco discutidas no âmbito da sala de aula destinada às crianças entre dez e treze anos de idade, e o formato e o conteúdo ficam essencialmente sob a responsabilidade da editora.

Os próprios títulos podem transmitir noções pré-concebidas, *Does the World Hate the U.S.?* (NAKAYA, 2009), enquanto outras histórias parecem oferecer segurança e resolução. No livro *The Takedown of Osama Bin Laden*, uma criança de 8 anos ou mais, aprenderá “em alguns detalhes sobre como Osama Bin Laden foi baleado acima do olho e no peito” (LUNIS, 2012). O livro é apresentado como uma perseguição heroica com uso de fotografias gráficas e descrição detalhada, no entanto, questões de grande relevância sobre o tema além do contexto em que ocorre, não são fornecidas. Em muitas seleções de livros ilustrados, o evento seminal do dia 11 de setembro é fortemente presente, embora sua presença nos currículos oficiais dos Estados Unidos tenha diminuído rapidamente. Os livros continuam a ser reproduzidos e muitos não oferecem explicações geopolíticas ou justificativas e análises para os processos de radicalização ou contraterrorismo para além da guerra. Ao invés disso, o ataque de 11 de setembro é usado de maneira a garantir uma meta-narrativa sobre o terror global, onde a “guerra ao terrorismo” constitui uma condição central, quase a-histórica. “A guerra ao terror iniciou-se após os ataques terroristas do Oriente Médio aos Estados Unidos no dia 11 de setembro de 2001” (LUNIS, 2008, p.6) é um típico resumo sem embasamento geopolítico, e que não possibilita compreender as suas causas ou ainda, entender sobre questões como terrorismo doméstico. De onde vêm os terro-

ristas – quem é de “casa” – são narrativas cada vez mais importantes e pesquisas mostram que o discurso público colaborou para mal-entendidos sobre a origem dos terroristas contemporâneos do ISIS, como a Síria e a Europa.

Um exemplo contrastante é a publicação *Please Explain Terrorism to Me: A Story for Children* (2016), parte de uma série intitulada P-É-R-O-L-A-S de Sabedoria, na sigla em inglês PEARLS, em que cada letra representaria Prepare, Explique, Responda, Tranquilize, Ouça, Salvaguarde, na qual são oferecidos aos pais e responsáveis roteiros que os auxiliam a tratar dessas questões, assim como, possibilita a inclusão de suas próprias contribuições. Como observa a interface do vendedor este livro pioneiro ajuda crianças e pais a enfrentarem um tópico de extrema relevância, muitas vezes evitado de forma apaziguadora. Este livro é provavelmente um exemplo mais incomum, produzido para o público jovem com o objetivo de assegurá-los por meio da informação. Possivelmente, como uma forma de reconhecimento de salas de aulas e comunidades com experiências diversas, recentemente surgiu uma série de textos voltados para leitores mais velhos e que se coadunam com os objetivos da biblioterapia – incorporando a empatia e experiências cotidianas, além de contextualizar essas realidades geopoliticamente.

A publicação do livro ilustrado intitulado *Global Conflict* (2016) destinado a crianças de 6 a 8 anos representa a guerra através de obras de arte, onde a ênfase está na segurança humana, a partir da perspectiva dos direitos humanos, da tolerância e da resolução ativa de conflitos. No entanto, é desalentador que o conflito global tenha se tornado temática com grande relevância (*Brocklehurst*, prelo). Embora marginalizado por textos destinados as questões do terror e do conflito, um subcampo emergiu como um dos principais causadores de tensão política entre os estados, ou seja, a migração (que acaba por gerar um forte discurso populista). O livro *Far From Home: Refugees and Migrants Fleeing War, Persecution and Poverty*, por exemplo, ganhou o Prêmio de Autores da Educação em 2018 nos Estados Unidos.

Textos gráficos descritivos e emotivos para crianças acima de oito anos de idade podem demonstrar rigor e sensibilidade, oferecer esclarecimentos sobre identidade, reconhecer as suas complexidades, considerar de forma crítica questões relacionadas à religião e à “guerra ao terror”, além de oferecer conclusões em aberto. Uma problemática concomitante é de como a guerra e o terrorismo oferecem oportunidades de aprendizado explicitadas nas séries de livros e via editoras.

Há pouca consistência, equivalência ou lógica entre aproximadamente cinquenta séries publicadas com o objetivo de explicar o terrorismo para crianças. A série *Exploring Tough Issues Series* é um bom exemplo de publicação escrita de forma cuidadosa na década posterior aos ataques de 11 de setembro. O público-alvo são crianças entre 9 e 11 anos de idade e inclui riscos “sociais” e “pessoais” que podem vir a ser consideradas problemáticas atuais. A sequência de títulos pode ser analisada como reveladora das nossas preocupações enquanto adultos sobre as décadas posteriores aos ataques terroristas:

(2001) Por que as pessoas usam drogas?; Por que as pessoas se filiam a gangues?; Por que as pessoas apostam?; Por que as pessoas fumam?; Por que existem moradores de rua?; Por que as pessoas usam bebidas alcóolicas?

(2002) Por que as pessoas são vegetarianas? Por que as pessoas são preconceituosas?; Por que as pessoas maltratam animais?; Por que existem guerras? (2004) Por que as pessoas cometem crimes?; Por que as famílias se separaram?; Por que existem terroristas?; Por que há violação dos direitos humanos?;

(2005). Por que existem refugiados?

No entanto, umas das minhas conclusões sobre textos de não-ficção juvenil que abordam temas como conflito é o grau em que é apresentada por meio de silos de informação simplistas e a-históricos. Entre os textos mencionados, muitos estão literal e metaforicamente

à deriva de questões macropolíticas e de narrativas interconectadas sobre a sociedade e a segurança. Aos leitores é destinado um discurso loquaz, em capas brilhantes ou em sites de pesquisa, afirmando que os livros podem “seguir os padrões de mudança sobre conflitos atuais, desde a Guerra Fria... até as batalhas modernas envolvendo o terrorismo global”. O “terrorismo Global” não é um fenômeno – mas, é percebido como tal. É possível que estejamos forjando uma realidade nesses termos? Textos concisos, gráficos e muitas vezes mal redigidos, evidenciam uma fetichização descuidada da guerra e de suas vítimas.

A publicação *Terrorist Attack: True Stories of Survival* (SILATE 2007: p.7) – é um pequeno texto que descreve os ferimentos de sobreviventes, tendo sido “concebido para ajudar os leitores a superar o pior da natureza humana”. Reproduzido em 2011, aprendemos sobre cinco operações cerebrais destinadas a remover estilhaços do crânio de um menino, ressaltar que ele está se recuperando e não “irá desistir”, mas que o “terrorismo é uma forma de conflito que pode nunca acabar”. Estes exemplos de literatura com forte viés militar oferecem poucas esperanças para o futuro. Existem enormes riscos decorrentes desse tipo de abordagem e não há simplificação equivalente em livros escolares ou no ensino universitário. Assim como um livro em meio à chuva não explica sobre a meteorologia, hidrologia ou clima, diversas publicações sobre a guerra ou terrorismo estão profundamente divorciadas do seu contexto sócio-político.

Crianças, educadores, pais e responsáveis podem ser apresentadas a literatura que reforcem (ou reduzam) a sua sensação de insegurança, assim como ofereçam respostas precisas ou dúbias, e que podem vir a estimular os sentimentos de ódio e indiferença. A manchete de *Heath: War and Conflict: Tackling Controversial Issues in the Classroom* (2010) constitui um excelente recurso para adultos (professores) que habilmente tece conceitos sobre conflito e Estado aliados à geopolítica – mas esse texto ainda não se encontra disponível para leitores autônomos jovens. Faz-se necessário um número maior de pesquisas

para identificar onde estes “tópicos” sobre terrorismo e narrativas de militarização podem ser encontrados em um arsenal mais amplo de conhecimento das crianças. Minha pesquisa no Reino Unido demonstrou que bibliotecários e professores não possuíam critérios claros para avaliar ou selecionar os textos, embora nos Estados Unidos exista um sistema de revisão que possa ser replicado em outras localidades.

Código de Revisão: M, por exemplo, indica que as bibliotecas orientam às escolas que um determinado livro é “Marginal, isto é, o conteúdo é inconsistente ou apresenta muitas falhas em seu formato e estilo, portanto, a aquisição deve ser feita após minuciosa avaliação”. O livro *Attack on America: The Day the Twin Towers Collapsed* (GOW, 2002), cuja indicação etária é para crianças entre nove e doze anos de idade, apresenta “vítimas pulando das torres” e “partes de corpos humanos espalhados pelas ruas”. O livro recebeu a seguinte avaliação: “qualquer jovem minimamente familiarizado com os eventos nacionais e internacionais que ocorreram terá dificuldades em sentir-se reconfortado por essa retórica” (LUKEHART 2003). Ao citarmos Ann Trousdale (1989) e Nicholas Tucker (2006: 205), os autores advertem que “a ausência de resolução de um perigo pode ser assustadora para uma criança em um nível mais profundo do que a ameaça causada pelo perigo externo”. É claro que esses textos competem com outras narrativas disponíveis para os jovens, mas sem dúvida possuem a autoridade de um livro e o poder de uma história.

Conforme salientado em publicações pregressas (2011) a maioria dos textos publicados nas últimas duas décadas anunciam involuntariamente um futuro de realpolitik para crianças e pouco contribuem para sinalizar caminhos para resolução de conflitos, a possibilidade de coexistência ou instituições liberais, baseadas em direitos mais abrangentes. De acordo com Gagnon, “questões e problemas” de caráter geopolítico introduzidas por agentes de tablóides geopolíticos (redes de comunicação, intelectuais, acadêmicos e funcionários do Estado) são vistos de tal forma que, para o público, estes pseudo-problemas

geopolíticos só podem ser resolvidos por meio da violência militar” (2010: 12). Na “guerra ao terror”, o agente subjacente do “guerreiro” e, especificamente, o termo cunhado “guerreiro da guerra” ampliou a assimetria apresentada às crianças e aos seus pais e responsáveis – tornando a guerra em algo “natural” e um problema inevitável. Se a guerra é transformada em um fator patológico para leitores mais jovens, quais espaços e plataformas podem possibilitar visões alternativas?

Child Soldier: When boys and girls are used in war (HUMPHREYS e CHIKWANUNE, 2015) e a sua aclamada narrativa em primeira pessoa nos oferece um bom exemplo em que as crianças podem ser testemunhas para outras crianças. Aspectos relacionados à empatia ou agência também é indicado pela editora – “Kids can press”. De acordo com a definição oferecida pelo website da editora o livro relaciona-se com as seguintes temáticas: “Conscientização global, Guerra, Conflito e mudança, Autobiografia, Culturas, Comunidade local e global”. As palavras-chave usadas para definir o conteúdo do livro também oferecem uma ideia do que está circulando on line – história verídica de uma “criança-soldado, República Democrática do Congo, África, política, guerra, soldados rebeldes, forçado a matar, violência, pobreza, ditador, violência contra crianças, forçado a usar drogas, infância perdida, sequestrado, refugiado, imigrante, experiência, conscientização global, multiculturalismo”. As resenhas disponíveis na mesma página indicam que “(..) a narrativa em primeira pessoa expõe a dor e a confusão do menino ... (enquanto) as sequências de D’Ávila atenuam as atrocidades da história...” — *Publishers Weekly*, June 2015. “A narrativa inclui informações suficientes sobre a história do Congo para que possamos contextualizar não só a história do menino, mas embasar outras informações sobre a questão referente a crianças-soldado de forma geral” (BOOKLIST, agosto 2015).

No entanto, menos de dois terços das escolas de ensino fundamental nos Estados Unidos apresentam um bibliotecário/especialista certificado (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016) para

classificar ou avaliar esses textos. Um distribuidor de livros educacionais para crianças no Reino Unido me informou que uma classificação etária abrangente implica sobretudo em uma estratégia de marketing para ampliar o número de leitores, não havendo uma ênfase na avaliação da sua adequação ou clareza para o público que pretende atingir. As motivações e métodos adotados pelas editoras estão sob o escrutínio do radar acadêmico, onde são percebidos como destituídos de poder político, a despeito da gravidade das responsabilidades contidas nessas escolhas.

A forma pela qual nos comunicamos entre as gerações é também um ato político. Uma das características dos textos ilustrados acima é o número reduzido de exemplos que enfatizam as experiências comuns, nossa segurança entrelaçada e o nosso potencial colaborativo. Ao iniciar a pesquisa pelas estantes da minha biblioteca local, revistas com textos “inflamados” como *Religious Extremism* (JAMES, 2006) representavam uma importante linha de frente para conquistar mentes e corações. A revista pode ser acessada com relativa facilidade e foi vendida para muitas bibliotecas no Reino Unido e nos Estados Unidos, no entanto, o mesmo não ocorre com exemplares de contra-narrativas destinadas ao público jovem, ou ainda, redigidas pelos próprios jovens.

Não obstante, a presença de um determinado livro não implica necessariamente na aceitação institucionalizada de seu conteúdo e dos valores propagados. Por exemplo, a partir de pesquisas feitas on line pude identificar que o texto supramencionado consta de uma lista de leituras sob a classificação “Sobrevivência” em um curso de inglês oferecido em uma escola de ensino médio no Canadá (2106). A mesma escola também oferece apoio para crianças afetadas pela guerra em Uganda além de apresentar uma organização estudantil para o Desenvolvimento Ético Ambiental e Sustentabilidade. Sendo assim, é improvável que haja uma apreensão deturpada de seu conteúdo. A educação é fortemente revestida de um discurso e poder político, mas permanece fora do cânone popular do que é efetivamente político.

Educação e poder

Muito antes dos discursos populistas terem se revestido de uma posição anti-intelectual, já estava claro que a educação, por sua natureza, implica em uma ameaça aos indivíduos e aos regimes. Conforme salientado por Joan Scott: “o conhecimento que está sendo produzido traz à tona questionamentos sobre os nossos hábitos e maneiras corriqueiras de conduzirmos as nossas ações cotidianas”. Em muitos conflitos do passado (BROCKLEHURST, 2006), práticas voltadas para a nacionalização e militarização enfatizavam o controle das escolas e do currículo escolar. De forma ainda mais abrangente, “o vínculo entre o Estado e a educação (...) permanece como uma expressão cardinal do estado” (OZGA et al. apud JONES, 2007, p. 327). Como observado por McCrone acerca do sistema escocês, no âmbito da Grã-Bretanha, “o monopólio do sistema educacional é mais relevante do que o monopólio da violência legitimada” (2002). É possível que a relação do estado com a violência não tenha diminuído e que as mais notórias sociedades pós-conflito também não foram capazes de obter dividendos sustentáveis exclusivamente por meio da reforma da educação civil (BENTROVATO, D., 2016). A educação é um recurso militar e nacional, além de um campo de disputas simbólico. A colagem emocional da escolaridade, alunos, nosso futuro e o Estado perdura dentro da retórica populista e da crescente militarização da escolarização em todo o mundo.

No Reino Unido a ênfase na cidadania “tem sido no indivíduo e na sua capacidade de sobreviver e prosperar na sociedade contemporânea, preferencialmente sem se tornar um problema para o Estado” (HARBER, 2009, p. 48). Tornar-se um problema é possivelmente uma base comum que nos une. De acordo com a política de Contra Terrorismo do Reino Unido, os estabelecimentos educacionais tem o dever estatutário de promover os “valores fundamentais britânicos”, ou seja, a democracia, a regulamentação da lei, a liberdade individual, o respeito mútuo e a tolerância com os indivíduos que apre-

sentam práticas religiosas distintas. Nos Estados Unidos, as escolas de “segurança nacional” surgiram oferecendo às crianças um canal direto para um futuro e economia securitizados. (NGUYEN, 2018). No momento atual, nossas maiores ameaças são originadas dentro do próprio Estado, e para além dele. No que se refere a mudanças climáticas o próprio estado representa uma ameaça em si mesmo, e um “Contra” movimento, ou uma lógica correspondente de valores globais, cívicos e sustentáveis, apresenta poucas chances de se originar dentro do âmbito estatal.

Conforme apresentado anteriormente (BROCKLEHURST 2006), a concepção de infância que pauta a vida de muitas crianças, incluindo muitos desses leitores, é caracterizada ao mesmo tempo, pela vulnerabilidade e pela proteção, implicando em um modelo de agência que é simultaneamente dependente e ameaçado. Além disso, há as amarras ideacionais simbolizadas pela educação e pela escola. A educação, assim como a primeira infância, é um fenômeno ou construto feminizado e, cada vez mais, uma camada dentro das estruturas populistas acerca das ameaças externas. Populistas e extremistas violentos se referiram à sua promessa feminista, ao mesmo tempo, escarnecem o seu valor intrínseco. No nível individual – a leitura permanece uma atividade “feminina” e os anti-intelectuais mesclam as suas articulações entre masculinidade e hipermasculinidade. Teoriza-se que um de nossos presidentes mais notórios não sabia ler e, no Ocidente, as editoras se esforçam em encorajar a alfabetização de meninos ao propagar a pré-concepção de que meninos preferem autores do sexo masculino. A autora J. K. Rowling não é uma ameaça a auto-estima. Os revisores que promovem a alfabetização afirmam que títulos como *War Machines: The Deadliest Weapons in History*’ (DOUGHERTY, 2010), “irão estimular as crianças, sobretudo os meninos”.

A questão de gênero é crucial para a análise. Mais especificamente, os meninos equacionam o exercício de poder (em especial, atividades criminais, violentas ou militares) como um ritual de passagem para a

idade adulta. Palavras e papéis não oferecem sedução semelhante. No universo da masculinidade emergente, a educação é uma negociação – “faça o suficiente para passar nos requisitos, mas não exagere demais para não ser visto como um nerd” (KONGJI, 2019). Em meio a essas inseguranças circulares, o baixo desempenho acadêmico (real ou percebido) pode, por sua vez, estimular as crianças a participarem do serviço militar, seduzidas pela excitação, reconhecimento e prestígio. Podemos ressaltar que no que se refere às meninas, não há muitos sinais de tensão. Ao retornar às centenas de livros escolares e ilustrados que analisei, mostra-se evidente a percepção sobre masculinidade e autoridade. A maior parte das imagens é de homens e os elementos visuais utilizados ilustram a agência masculina e a vitimização da mulher. Alguns livros, por exemplo, sobre armamentos são deliberadamente promovidos com um formato ideal para estimular a alfabetização dos meninos – a alfabetização, por si só, como um indicador neoliberal da educação, e a aceitação naturalizada dos armamentos é inevitavelmente uma conveniência também neoliberal. Não há nada equivalente no que se refere às meninas. O poder está repousado nestes atos e posicionamentos cotidianos. Faz-se necessário um maior número de pesquisas em como “os espaços, a exemplo das escolas e comunidades, são construídos e mantidos por ideologias hetero-normativas, racistas, sexistas e com base na não-deficiência”.

Estas questões são ainda mais apropriadas tendo em vista o status e a agência cultural de muitas meninas nas primeiras décadas do século XXI. No Norte Global, As meninas são agentes políticas – mesmo em condições de paz e desenvolvimento como as jovens missionárias que trabalham em prol da “despolitização, empresarialização e neo-liberalização” da noção de “menina” (KOFFMAN, ORGAD, e GILL 2015, 157-159). Butler (2018) assinala em sua pesquisa sobre crianças em situação de rua de como a atuação de meninas negras “emergem como atos espaciais e temporais de resistências intencionais, produções inovadoras e engajamento criativo”. O número de publicações de

não-ficção para meninas está crescendo, promovendo força, coragem e resiliência, possivelmente fazendo referência aos encontros contemporâneos de feministas que abalam a misoginia populista. Alguns textos que se tornaram bestsellers incluem *The Daring Book for Girls* (2007), *Good Night Stories for Rebel Girls* (2016), *Little Feminist Board Book Set*, e *5 Minute Stories for Fearless Girls* voltados para leitores a partir dos 4 anos de idade. Indiscutivelmente, uma infância abençoada é uma infância desenvolvida.

Ao considerarmos as crianças que deixaram de ser crianças, embora no Reino Unido os estudantes trabalhem durante o período escolar, de acordo com as avaliações dos empregadores, os jovens ingleses carecem de habilidades profissionais-chave. Algumas dessas habilidades poderiam ter sido facilmente estimuladas, em especial no que se refere à comunicação e a colaboração, e que já foi previamente definido como inteligência “emocional”. À geração dos formandos em 2020 (OECD, 2016) é requisitado que tenham habilidades de adaptação a situações complexas por meio de suas habilidades de comunicação e relação interpessoal, além de criatividade. Eles precisam enfrentar futuros moldados em “portfolios” e formas de relacionamento distintas das requeridas em gerações anteriores. Em um mundo repleto de desafios que ultrapassam fronteiras e que estão intimamente ligados ao aumento significativo dos níveis de governança, a compreensão sobre relações de poder pode vir a ser um catalisador ou força multiplicadora para todos os formandos, independente da sua área de estudo. Nós coexistimos em um mundo conduzido por uma economia baseada na experiência e na prestação de serviços. Os alunos com maior confiança e conhecimento para interpretar o contexto em que estão inseridos, assim como as paisagens sociais, são particularmente valorizados. Tanto dentro, quanto para além dessas trocas capitalistas, há uma ênfase para se aprimorar as habilidades reflexivas. Nós sabemos, por exemplo, que ao “aumentar o grau de complexidade em que os indivíduos analisam os temas que os radicais exploram em

seus discursos, auxilia na redução da vulnerabilidade proveniente das mensagens de extremismo” (LIHT e SAVAGE, 2013, p.44).

No caso específico do Reino Unido há poucas evidências de que os anos de formação compulsória serão suficientes para preparar as crianças para um futuro baseado em uma diversidade de riscos. Embora não haja um currículo nacional voltado para todas as crianças com menos de 16 anos, ainda assim podemos identificar alguns padrões. As sínteses dos dividendos e análises de conteúdo, essencialmente, não geram lucros ou não podem ser gerenciadas em ambientes educacionais determinados por regimes neoliberais, ou pela lógica de retorno pelos alunos “menos capazes”. As universidades oferecem algumas compensações e possibilidades de suprir certas demandas não correspondidas, mas a educação per se é cada vez mais uma cultura compensatória de falhas já cometidas ao longo da infância. Ironicamente, as habilidades mais demandadas são precisamente aquelas pouco valorizadas em nossas sociedades desiguais, e com forte apelo populista. Essas “habilidades” são invocadas pelas maiorias menos empoderadas e mais desfavorecidas do mundo, principalmente mulheres e crianças. A sobrevivência, em geral, requer percorrer terrenos sócio-políticos complexos e que mudam de acordo com as atribuições de identidade e de funções. Estudos de caso com crianças em situação de rua, refugiados e crianças afetadas por conflitos demonstram a capacidade de superação de problemas, adaptabilidade e resiliência. Em uma recente conferência no Rio de Janeiro sobre participação de jovens, fiquei abismada diante da ironia de quantos jovens do sexo feminino, cujos direitos são violados, se expressaram com tamanha precisão sobre as suas percepções ao ocuparem *habitus* e espaços não-políticos: a audiência mostrou-se complacente com as suas projeções. Muitas destas jovens explicitaram que já haviam desenvolvido códigos urbanos ou sociais essenciais para a sobrevivência. Kinloch (2010) também documentou sobre a riqueza de códigos e comportamentos desenvolvidos por aqueles que precisam sobreviver em si-

tuações de rua, desafiando os comportamentos negativos, os quais são esperados pela sociedade. Hujismans observa que, a despeito de muitos indícios ao contrário, estudos e práticas voltadas para o Desenvolvimento permaneceram adultocêntricas, apenas recentemente essa disciplina se voltou “mais ou menos” para os jovens e o potencial em se estudar as suas vidas cotidianas de maneira a se repensar o desenvolvimento aumentou (2016). A minha pesquisa enfatizou, sobretudo, a relação entre “a política” voltada para infância, e a partir desse enfoque, o fato de subestimarem o seu poder de ação e presença. Os livros contemporâneos analisados nesse artigo oferecem um indício das consequências dessa contenção forçada.

Nós somos o resultado do que lemos

Quando comecei a minha pesquisa estava consciente de que havia pouco cruzamento entre a minha área da política (Relações Internacionais) e a Educação. Nas circunstâncias em que havia compromissos diretos havia uma interação essencialmente volátil, a exemplo de estudo comparativo de xenofobia e o currículo escolar, ou textos sobre políticas educacionais com cunho esquerdizante. No entanto, para além de questões semelhantes, a infância não era teorizada dentro do âmbito de relações políticas ou internacionais. Os limites, criados pela ação humana, de certa maneira sinalizavam uma presença vital e onipresente da Política e da infância, além dos dividendos da infância e da educação sob o domínio político. O conceito de “política” era visto de forma pejorativa para desqualificar os pesquisadores e indicar a contaminação ativa de conceitos e referências norteadoras de projetos, como se a idade adulta pudesse teoricamente contaminar também o reconhecimento da infância.

A minha formação educacional, por exemplo, foi construída não por uma noção sobre educação cívica ou cidadania, mas como diretamente relacionada à “história da ilha” do Reino Unido. Neste momento ainda não havia percebido que a agência e a diversidade dentro da esfera da infância eram temáticas pouco estudadas. De forma resumida, escrever sobre a infância em um contexto crítico, político ou interna-

cional era percebido como um ato político. A ausência da criança e da infância em minhas fontes e do currículo da universidade, ou ausente da minha avaliação crítica, sinalizaram questões políticas marcantes. Tendo se passado vinte anos, a construção da infância e o complexo posicionamento e agência da criança e da infância é um eixo definido e defendido pelas diversas áreas de estudo das ciências humanas e sociais (CARPENTER, 2006; WATSON, 2006; SETO, 2013; JACOB, 2014; HUYNH, D’COSTA e LEE-KOO (2015); OZERDEM e PODDER 2016; LE-E-KOO et al, 2015). Ainda assim, as crianças permanecem em condições de desvantagem e suas vozes são pouco reconhecidas e ouvidas.

É irônico como enquanto alguns jovens estão aprimorando as suas habilidades na língua inglesa e acessando livros ilustrados sobre os horrores da guerra, outros estão se sustentando ao escreverem e publicarem contra-narrativas e propaganda online para organizações clandestinas. Em nossa sociedade pós-verdade, as notícias virtuais e info-entretenimento confundem-se cada vez mais com notícias falsas, que não precisam prestar contas. Existem poucas pesquisas acerca da cultura “*kidet*”⁵ e a dimensão militar (BEIER, 2011; HÖRSCHELMANN, 2017) com base em jogos, propaganda e a roleta digital online que interfere na vida das crianças. De forma a superar as divisões digitais acerca do conteúdo ou acessibilidade, faz-se necessário mapear dados. No entanto, raramente as escolas e a universidades apresentam os recursos para tratar dessas questões sistematicamente e ainda, muitos sistemas educacionais reprimem, ao invés de estimular a nossa capacidade para debate crítico e reflexão. Na minha experiência no Reino Unido muitos estudantes optaram pela obtenção de diplomas aqui, ao invés de um Estado vizinho cujas classes de aula denotavam maior didatismo em oposição a modelos dialógicos. Mas, o Reino Unido não está imune a fontes de educação pública que podem levar ao enfraquecimento desses dividendos. É possível que o mundo digital ofereça um dos maiores desafios a nossa segurança e traz em si mesmo um misto de representações encontradas em muitos livros didáticos.

Os jovens podem experienciar as mídias sociais como locus de crime, Islafobia, bullying, isolamento ou conexão, oferecendo dessa forma, meios de resistência ou extremismo violento. O fórum realizado pelo Reino Unido sobre os Riscos das Mídias Sociais comprometeu-se em ensinar as crianças a identificar notícias falsas a partir de 2020, caso contrário será lamentável. Os nossos jovens digitais natos habitam o mesmo mundo incerto, mas raramente nós refletimos sobre isso juntos ou através de diálogos, para além de compartilharmos as nossas ansiedades. É possível que a presença sem paralelos de Greta Thunberg no reconhecimento das mudanças climáticas emergiu a partir das nossas demandas, assim como de suas próprias. É notável como a agência ou capacidade política de jovens que recorrem a não-violência é raramente documentada em textos informativos. A resistência ao conflito, por exemplo, como a ampla atuação de jovens ingleses em 2003 em protestos contra a guerra do Iraque, é raramente incluída. Desta forma, tanto a parceria entre as gerações quanto as plataformas para a paz são subestimadas simultaneamente. Se as crianças são pré-cidadãs, a elas é negado também o direito de serem cidadãs globais. Conforme pressionamos a atenção do mundo, nos voltamos, por exemplo, para os incêndios no Brasil, pulmão do mundo. Globalização, sustentabilidade, consumo e seca, assim como as instabilidades que geram, são resultantes de ações humanas. Não é de se espantar que as editoras que publicam textos para crianças estão incluindo questões atuais que ilustram essa grande ameaça, como *Rising Seas: Flooding, Climate Change and Our New World* (THOMAS, 2018).

As diferenças (raciais e religiosas, entre outras) é um dos elementos-chave para explicar o porquê os conflitos ocorrem e irão ocorrer. Mas poucas explicações são oferecidas para explicar como as diferenças são racionalizadas e quais medidas são adotadas para responder a essa questão. Um desafio relacionado à educação é de como as nossas sociedades são representadas em nossa história. Ou seja, a despeito

da nova conscientização sobre migração no Reino Unido, poucos alunos estudaram sobre a nossa comunidade e as fronteiras no passado. Um relatório recente identificou que “o número de escolas ensinando sobre migração, pertencimento e império é desconhecido, e apenas 4% dos alunos inscritos na aula de história GCSE⁶ escolhem a opção “migração para a Bretanha”, que inclui temáticas referentes ao império Britânico (RUNNYMEDE, 2019). Nota-se que o “alto índice de resistência ao império e o derramamento de sangue necessário para reprimir a resistência estão deliberadamente ocultos ou minimizados” (GOPAL, 2019). É possível que dessa forma consigamos pensar em alfabetização ampla, nas esferas da comunidade, da universidade e da escola. Um novo apetite popular e profissional pelo consumo e compreensão da ‘#Política’ no século 21 pode vir a conduzir uma necessária mudança de agência. Segundo Davies, “a cidadania e identidade globais reconhecem que o conflito e a paz estão raramente confinados a fronteiras nacionais, e que mesmo as sociedades estáveis participam de algum conflito, mesmo que não em seu território, tanto pela decisão de não intervir, ou ativamente, por meio da agressão e invasão” (2006, p.10). A este argumento acrescentaria a segurança global, a qual a guerra e os seus canhões constituem lados da mesma moeda.

Referências

- AMAZON, *Product Description*, 2019 in <https://www.amazon.co.uk/Child-Soldier-When-Girls-CitizenKid/dp/1771381264>.
- BROCKLEHURST, H., *Education and the War on Terror: The Early Years*, in J. Marshall Beier, *The Militarisation of Childhood: Beyond the Global South*: Palgrave Macmillan, 2011.
- BROCKLEHURST, H., *Who's Afraid of Children?* Children, Conflict and International Relations. Aldershot: Ashgate, 2016.
- BEIER M. J., *Introduction: Everyday Zones of Militarization*. In: Beier JM (ed) *The Militarization of Childhood: Thinking Beyond the Global South*. New York: Palgrave Macmillan, 2011, pp. 1-15.

Bentrovato D., *Whose Past, What Future?* Teaching Contested Histories in Contemporary Rwanda and Burundi. In: Bentrovato D, Korostelina KV, & Schulze M (eds) *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies*. Gottingen: V and R Unipress, 2016, pp. 221-242.

BUTLER, T. T., Black Girl Cartography: Black Girlhood and Place-Making in Education Research. *Review of Research in Education*, v.42, n°1, 2018, p.28-45.

CARPENTER, C., *Innocent Women and Children: Gender, Norms and the Protection of Civilians*. Ashgate, 2006.

DAVIES, L, Global Citizenship: abstraction or framework for action?, *Educational Review*, vol. 58, no. 1 p. 5-25 2006.

DAVIES L., Schools and War: Urgent Agendas for Comparative and International Education. *A Journal of Comparative and International Education*, v.35, n°4, 2005, 357-371.

DOUGHERTY M., *War Machines: The Deadliest Weapons in History*. London: A&C Black, 2010.

DUKE, N. K., Reading to Learn from the very Beginning: Information books in early childhood. *Young Children*, n°58, 2003, p.14-20,

GAGNON, F., Invading Your Hearts and Minds: Call of Duty® and the (Re) Writing of Militarism in U.S. Digital Games and Popular Culture. *European journal of American studies* [Online], vol. 5 no. 3, 2010 URL : <http://journals.openedition.org/ejas/8831>; DOI : 10.4000/ejas.8831.

GOPAL P., Britain's story of empire is based on myth. We need to know the truth. *The Guardian*, 6 de julho de 2019. In https://www.theguardian.com/commentis-free/2019/jul/06/britains--story-empire-based-myth-need-know-truth?CMP=fb_gu&utm_medium=Social&utm_source=Facebook#Echobox=1562396491 (acesso outubro de 2019)

GOW, M., *Attack on America: The Day the Twin Towers Collapsed*, Enslow Press, 2002.

Harber C., Revolution, What Revolution? Contextual Issues in Citizenship Education in Schools in England. *Citizenship, Social and Economics Education*, v.8, n°1, 2009, p.42-53.

Harber C., Evidence on Curriculum – History and Religious Education. In: Harber C (ed) *Schooling for Peaceful Development in Post-Conflict Societies*. Palgrave Macmillan, Cham, 2019, p.167-198.

HEATH, M., *Headlines: War and Conflict: Tackling Controversial Issues in the Classroom*, A & C Black, 2010.

HEING, B Isis. *Brides*, New York NY: Enslow Publishing, 2018.

HÖRSCHELMANN K., Crossing Points: Contesting Militarism in the Spaces of Children's Everyday Lives in Britain and Germany. In: BENWELL MC and HOPKINS P (eds) *Children, Young People and Critical Geopolitics*. London: Routledge, 2017, pp. 28-44.

HUMPHREYS J. D. e M CHIKWANUNE, *Child Soldier: When boys and girls are used in war*, Kids Can Press, 2015.

HUYNH Kim, D'COSTA, Bina e LEE-KOO, Katrina, *Children and Global Conflict*, Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

JACOB, C., *Child Security in Asia: The impact of armed conflict in Cambodia and Myanmar*, London and New York: Routledge, 2014.

JAMES O., *Religious Extremism*, Smart Apple Media (North Mankato Minn), 2006.

KINLOCH, V., *Harlem on our Minds: Place, Race and Literacies of Urban Youth*. New York, NY: Teachers College Press, 2010.

KOFFMAN, Orgad, OFRA, Shani e GILL, Rosalind, Girl power and 'selfie humanitarianism'. Continuum: *Journal of Media & Cultural Studies*, v.29, nº2. 2015. pp. 157-168.

KONGJI, Q., *Citations of Norms and Lines of Flight in One Immigrant Boy's Performances of Masculinities and Reading Identities*, Reading Research Quarterly, 2019.

LIHT, J. e SAVAGE, S., Preventing Violent Extremism through Value Complexity: Being Muslim Being British'. *Journal of Strategic Security*, v.6, nº4, 2013, p.44-66.

LUNIS N., *The Takedown of Osama Bin Laden*. New York: Bearport Publishing, 2012.

Review of Attack on America: The Day the Twin Towers Collapsed, *School Library Journal*, vol. 49, no. 1 p. 160 2003.

MCCRONE, D., *The Sociology of Nationalism: Tomorrow's Ancestors* (Routledge), 1998.

National Education Association / TUCK, K D and HOLMES D R, Library/Media Centers in U.S. Public Schools: *Growth, Staffing, and Resources Executive Summary*, National Education Association 2016.

TUCKER N, Depressive Stories for Children. *Children's Literature in Education*, vol. 20, no. 2. p. 199-210 2006.

NGUYEN N 'That's just my own homeland security instinct': teaching terror in times of war, *Critical Military Studies*, vol. 4, no. 1, 17-33, 2018

OECD, *Education and Social Progress*, 2016, in www.oecd.org/edu/ceri/educationandsocialprogress.h

OZERDEM A e PODDER S (ed), *Child Soldiers: From Recruitment to Reintegration*, Houndsmills: Palgrave, 2016.

OZGA, J., DAHLER-LARSEN, P., SEGERHOLM, C. e SIMOLA, H., *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe* (Routledge), 2011.

RUNNYMEDE TRUST, *Teaching Migration, Belonging, and Empire in Secondary Schools*, 2019 in <https://www.runnymedetrust.org/uploads/images/TIDE%20Runnymede%20Teaching%20Migration%20Summary%202.7.19.pdf> (acesso outubro 2019)

SALTMAN K and GABBARD D (eds), *Education as Enforcement: The Militarization and Corporatization of School*. New York: Routledge-Falmer, 2003.

SENKER C., *Far From Home: Refugees and Migrants Fleeing War, Persecution and Poverty*. London: Hachette, 2017.

SETO, D., *No Place for a War Baby: The Global Politics of Children born of Wartime Sexual Violence*, Routledge, 2013.

SILATE J., *Terrorist Attack: True Stories of Survival*, Rosen Publishing, 2007.

SPILSBURY, Louise A. e KAI, Hanane, *Global Conflict*. B.E.S. publishing, 2018.

TROUSDALE, A., Who's Afraid of The Big, Bad Wolf? *Children's Literature in Education*, vol. 20, no. 2. p. 69-79 1989

THOMAS K., *Rising Seas: Flooding, Climate Change and our New World*. Firefly Books, 2018.

WATSON, A. Children and International Relations: A new site of knowledge? *Review of International Studies*. V.32, nº2, 2006, p.237-250.

ZELINGER L., *Please Explain Terrorism to Me: A Story for Children*, P-E-A-R-L-S of Wisdom for Their Parents. Michigan: Loving Healing Press, 2016.

Notas

- 1 O artigo foi traduzido por Mariana Menezes Neumann, doutoranda, Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assistente de pesquisa, CIESPI/PUC-Rio.

Helen Brocklehurst é professora titular do Departamento de Relações Internacionais na Universidade de Derby, Reino Unido. ORCDI nº 0000-0001-8632-8231. E-mail: h.brocklehurst@derby.ac.uk

- 3 Gostaria de agradecer ao Instituto de Relações Internacionais (IRI) e ao Departamento de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em convênio com o Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI) e ao apoio da FAPERJ e da CAPES que possibilitaram a minha participação na conferência “No “Melhor Interesse” de quem? Infâncias, Crianças e a Política Internacional de Proteção”) no dia 21 de maio de 2019.
- 4 Série com 6 títulos, <https://www.raintree.co.uk/books/eyewitness-to-war-pa-ck-a-of-3-paperback/>
- 5 Termo que faz alusão a união dos termos (em inglês) de criança (kid) e cadete (cadet).
- 6 O certificado General Certificate of Secondary Education (GCSE) é um conjunto de provas realizadas no Reino Unido, Wales, Norte da Irlanda e em outros territórios britânicos. Essas provas são destinadas aos jovens entre 15 e 16 anos de idade após dois anos de estudos. Alguns alunos podem ser avaliados mais cedo, caso haja a indicação da professora de que estejam aptos.

