



# Infância e Risco

Maria Isabel Edelweiss Bujes

**RESUMO - Infância e Risco.** A noção de risco aqui em discussão, está associada a temas como poder e governmentação, considerados segundo uma perspectiva pós-estruturalista. Tomando como centrais os conceitos de *sociedade disciplinar*, *sociedade e dispositivos de segurança*, *normalização e risco*, o trabalho examina, preliminarmente, algumas transformações nos modos como determinados grupos de crianças vieram a ser objetificados e como se tornaram alvo de alguma forma de cuidado ou assistência social. A seguir, problematiza a noção de risco, presente tanto nos discursos do cotidiano quanto nas políticas para a infância, para indicar sua associação a um tipo de racionalidade que orienta formas específicas de exercício do poder que se endereçam ao campo infantil.

Palavras-chave: **Infância. Risco. Dispositivos de Segurança. Normalização.**

**ABSTRACT – Childhood and Risk.** The notion of risk discussed in this paper is associated to themes as power and government, understood under a post-structuralist approach. Taking as central concepts of *disciplinary society*, *security society*, *normalization* and *risk* the work analyzes how determined groups of children undergo some transformations related to the ways they are seen and how they become a target to specific modes of attention and social care. Afterwards, the idea of risk present in daily discourses and in childhood policies is problematized to indicate its relation to a kind of rationality that guides specific procedures of power exercises directed to childhood.

Keywords: **Childhood. Risk. Apparatuses of Security. Normalization.**

À diferença da disciplina, a segurança é uma ciência dos detalhes. As coisas da segurança são as coisas de cada instante, enquanto as coisas da lei são definitivas, permanentes e importantes (Lazzarato, 2008, p. 47).

## Problematizando o Presente

Instigada pela premência de entender as condições sob as quais a infância é vivida hoje em nosso país, me deparo com notícia publicada em um jornal de Porto Alegre. Sob o título *Verba do FNDE para construir creches*, lá é dito que:

Os municípios considerados prioritários no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) já podem pedir recursos para a construção de creches. As unidades devem atender, no máximo, 120 crianças até 6 anos de idade, em dois turnos, ou 60, em turno integral. Prefeituras interessadas no convênio têm prazo até 31/7 para enviar documentos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Correio do Povo, 2009, p. 13).

Segundo o *site* do MEC<sup>1</sup>, os municípios prioritários, para ações como as referidas na notícia, são aqueles que tiveram um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2005 e 2007, sendo que, atualmente, 1.822 cidades têm prioridade de atendimento. A consulta aos documentos do Ministério da Educação brasileiro indica a preocupação com os índices pífios de rendimento na escola básica em todos os seus níveis e a posição desalentadora da educação nacional, frente a de outros países do continente, especialmente quando considerados os índices de desenvolvimento econômico de tais países (em sua expressiva maioria, menores que os brasileiros).

Frente ao quadro, o governo brasileiro propôs metas para aceleração do desenvolvimento da educação e comprometeu-se com o apoio técnico e financeiro a ações voltadas para o enfrentamento dos problemas, especialmente nas áreas consideradas prioritárias. O objetivo é melhorar a qualidade da educação básica em todo o país, por uma mobilização social que envolva reconhecimento público, notoriedade e que tenha na comunidade um esteio efetivo. Comunidade esta que deverá estar atenta para as metas propostas, para o cumprimento das ações previstas e para a consecução dos resultados que serão avaliados através de indicadores numéricos que resultam da aplicação de instrumentos nacionais de avaliação.

Tanto a notícia reproduzida acima, quanto as informações colhidas no *site* oficial, que tratam de ações políticas destinadas à população infantil, assentam-se na necessidade de lidar com a ameaça que representam os contingentes da população despreparados para constituírem o *Brasil do futuro* e com a ampliação das incertezas face a este futuro, incertezas estas que se apresentam como sintomas do desassossego que ronda as sociedades de hoje. A estratégia de ação política preconizada se baseia na noção de risco: o de que a exclu-

são do processo educativo formal, das crianças dos segmentos mais desprivilegiados dos municípios referidos, constitui uma ameaça à segurança (social, econômica, referente à saúde etc.). E, embora a possibilidade de riscos seja totalmente aleatória, isto é, possa atingir a qualquer um, a ideia de risco social vem sempre associada a segmentos particulares da população, neste caso, o das crianças de zero a seis anos do grupo de municípios com o mais baixo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do país.

A exposição acima serve para expressar a percepção de que as reflexões no domínio pedagógico têm resistido a pensar o campo da infância como atravessado por relações de poder. Este parece ser visto como um terreno infenso às lutas, às disputas, às relações de força que permeiam o conjunto das relações sociais constituídas historicamente. Ou, ainda, quando se admitem relações entre infância e poder é para pensá-las como unilaterais, repressivas, excludentes, como violência legalizada...

Apenas muito recentemente, poder-se-ia afirmar que algumas análises políticas têm dado uma outra inflexão às discussões que tratam dos modos de subjetivação da infância enquanto ativamente envolvidos na trama social. Tais análises, ao colocarem em discussão o caráter inventado, não só da pedagogia em seu formato escolar, mas de toda a teorização associada à – e produtora da – infância, também têm visto com desconfiança o caráter insuspeito das políticas públicas dirigidas a este segmento populacional, e mesmo as práticas de atenção e cuidados a ele destinadas, em âmbitos como a família, os grupos de vizinhança, as relações comunitárias e tantos outros nichos sociais.

Portanto, tratar aqui do tema *infância e risco* não se faz sem riscos. Implica andar, de certa forma, na contracorrente de uma tradição idealista, à qual se filiam a pedagogia e muitos outros setores especializados que tratam da infância, mas também virar as costas a posições que veem as políticas públicas para a infância como não problemáticas ou, dizendo melhor, como iniciativas que possibilitam algo assim como o *resgate deste tempo de ouro da vida humana*.

Sem dúvida, a questão dos riscos a que está submetida a infância não é trivial, ela se encontra no centro de discussões e disputas seja no plano ideológico, seja no terreno da proposição de políticas sociais, seja no plano das iniciativas práticas. Portanto, discutir tal problemática e admitir que ela se encontra marcada por todos estes cruzamentos supõe reconhecer também que eles contribuem para torná-la cada vez mais complexa. Por outro lado, enfrentar o desafio não assegura que possamos estabelecer posições largamente aceitas, mas talvez nos possibilite problematizar questões sociais, culturais, pedagógicas e políticas implicadas com os riscos que são vistos como diretamente dirigidos ao /atingindo o segmento populacional mais indefeso do espectro social.

A noção de risco, aqui em discussão, está associada a temas como poder e governmentação, considerados segundo uma perspectiva pós-estruturalista. Tal noção, presente nas políticas públicas, mas também nas práticas cotidianas, nesta perspectiva, está associada à ideia de administração social, no registro

de uma racionalidade política conforme proposta por Michel Foucault. Relaciona-se em especial com as iniciativas que tratam da vida das populações: como geri-las, como garantir sua integridade, como torná-las mais produtivas...

Portanto, a noção de *governamento* que desenvolverei está relacionada a formas de exercício do poder para conduzir a conduta dos indivíduos. Nessa perspectiva, governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de *governamento* não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente; referem-se, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos*. Assim, as ações de governar não se restringem às práticas que advêm do moderno Estado de direito, elas proveem de muitos lugares disseminados pelo espectro social. O termo *governamento* é utilizado para nomear uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis. Ao utilizar o termo *gouvernement*, Michel Foucault toma-o em, no mínimo, duas acepções diferentes: para referir-se ao *governo*, como uma *instituição do Estado*, em seus diferentes âmbitos – o governo do município, do estado, do país – uma instância central “que toma para si a caução da ação de governar” (Veiga-Neto, 2002, p. 19); e como práticas múltiplas, como *ação ou ato de governar*. Neste segundo sentido, tais ações extrapolam a instância administrativa, o âmbito de atuação dos aparelhos e dos agentes estatais.

Em síntese, o *governamento* pode ser visto como uma *tecnologia humana* herdada da pastoral cristã pelo Estado Moderno, “sobre a qual o liberalismo fez uma inflexão, modificou, enriqueceu, transformou, de governo das almas em governo dos homens”, nos ensina Lazzarato (2008, p. 41). É, portanto, num campo de novas realidades, de novas formas de agir sobre as condutas humanas que a noção de risco ganha sentido.

Na linguagem cotidiana, nos diz Ewald (1991), a palavra risco é entendida como perigo, algo que pode causar malefícios, dor, prejuízo de diversas ordens, estando associada à ideia de uma ameaça objetiva – podendo designar o prenúncio de um acontecimento negativo. No campo da segurança, risco não designa nem um evento, nem um tipo geral de evento que ocorre na realidade, mas “um modo específico de tratamento de certos eventos que têm a possibilidade de ocorrer a um grupo de indivíduos – ou mais exatamente aos valores ou capital possuído ou representado por uma coletividade, isto é, a uma população” (Ewald, 1991, p. 199). Ao afirmar, então, que nada é inerentemente (em si mesmo) um risco, o autor argumenta que riscos não existem na realidade. No entanto, todos os eventos podem suscitar a possibilidade de riscos. Isso sempre depende do modo como o perigo é analisado, o evento considerado.

Como uma tecnologia de risco, a segurança é antes de tudo um esquema de racionalidade, um modo de rearranjar, ordenar certos elementos da realidade. A expressão ‘correr riscos’, que utilizamos para caracterizar um espírito empreendedor deriva da aplicação desse tipo de cálculo às questões financeiras e econômicas (Ewald, 1991, p. 199).

Convém, então, questionarmos, aqui, de onde vem a ideia de uma infância em risco. Como ela se torna uma questão social tão relevante? Por que a determinadas crianças, em especial, se aplica a expressão *de risco*? Em relação a que fenômenos da vida social a ideia de risco vem a ser associada à infância?

A preocupação social com os doentes, os pobres, os desvalidos, as crianças tem assumido ao longo dos séculos feições bastante diversificadas e vem sendo associada a discursos e práticas os mais variados. Neste artigo, retomar alguns dos modos com que tal preocupação se estabeleceu tem por finalidade aprofundar a compreensão de como um determinado fenômeno social – no caso, *as crianças vistas como necessitadas de proteção* – veio a se constituir historicamente. Mas, mais do que tratar deste objeto específico, é preciso enfatizar que o que merece atenção especial são as estratégias que possibilitaram sua produção como tal. Assim, busca-se dar relevo e cotejar estratégias que possibilitaram colocar as crianças como alvo de determinadas ações que foram creditadas ora à caridade, mais tarde à filantropia e que hoje são consideradas como parte dos mecanismos de segurança social, aqui entendidos como tecnologias de governo. Tais operações analíticas servem para apontar que, neste particular, não ocorreu, como querem muitos, um contínuo aprimoramento dos mecanismos de proteção à infância.

A criança desvalida/a infância a ser protegida/a infância em risco,<sup>2</sup> na perspectiva em que é desenvolvido este estudo, não pode ser compreendida como algo natural, que esteve sempre aí, mas a partir de um complexo de saberes, de instituições e de estratégias de poder que lhe conferiram existência histórica. O argumento que sustenta esta afirmação é de que as práticas engendram os objetos que lhes correspondem, portanto não existe um *objeto natural*, uma criança/infância a ser protegida. Como nos ensina Paul Veyne (1998), é essa ilusão de existência de *um objeto natural* que nos faz perceber uma miríade de práticas heterogêneas que se dirigem a esse objeto como compondo uma unidade. E é isso que possibilita “a eterna ilusão teleológica, a ideia do bem: tudo o que fazemos seria tentativa de atingir um alvo ideal” (Veyne, 1998, p. 257).

Assim, neste trabalho examino, ainda que de modo relativamente esquemático, algumas transformações nos modos como determinados grupos de crianças vieram a ser percebidos e como se tornaram alvo de alguma forma de cuidado ou assistência social. Na sequência, problematizo como a ideia de risco, presente tanto nos discursos do cotidiano quanto nas políticas para a infância, está associada a um tipo de racionalidade que orienta formas específicas de exercício do poder, isto é, estratégias de governo que se endereçam ao campo infantil.

## A Reestruturação do Poder Moderno: as crianças como objetos de proteção

O escopo deste estudo é dar destaque às iniciativas envolvidas com a assistência às crianças que se constituíram no período moderno, especialmente a partir das transformações econômicas, políticas e sociais do século XVI. Trata-se de pensar como tais iniciativas estiveram associadas ao movimento de uma paulatina *governamentalização da vida dos homens* que caracterizou as sociedades européias ocidentais, desde então.

“A partir do século XVI até o final do século XVIII, vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes, nem ainda como ciência política, mas como arte de governar” (Foucault, 1993, p. 277). Esta *arte de governar* ampliou o escopo das coisas a serem governadas: o governo de si mesmo, das almas e das condutas, das crianças, o governo de Estado. Também, as práticas de governar passaram a ser concebidas como múltiplas, “na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor, em relação à criança, ao discípulo” (Foucault, 1993, p. 280), existindo *muitos governos*, albergados sob a égide do Estado ou da sociedade. A questão é que todas estas formas de governar se cruzam e ainda que existam diferentes tipos de governo – de si mesmo, da família e do Estado – as artes de governar postulam que há uma continuidade entre elas. Portanto, no processo de reestruturação das relações de poder enquanto modos de governar, o problema de como se governar, de como ser governado, de como tornar-se um melhor governante, passou a centralizar-se na população e não mais no território.

Nessa perspectiva, os fenômenos da vida urbana passaram a ter, especialmente ao iniciar-se o século XVI, um relevo inusitado. Isso decorreu de mudanças profundas nos modos de vida: com as intensas migrações em direção às cidades em razão de explosão demográfica; com transformações nos modos de produção (até então agrícola) para atividades nas oficinas e nas lojas de mercadores; com transformações crescentes do espaço urbano; com formas novas de organização da vida familiar; com a intensificação das trocas mercantis e dos processos de acumulação monetária; com indicações de surgimento de uma nova classe social – a burguesia.

Do mesmo modo, outras transformações ocorreram na mesma época, associadas a mudanças no clima social do Ocidente: substituição de valores, esquemas cognitivos, crenças, certezas e práticas que tinham estado em vigência por mais de um milênio, no mundo ocidental. Os desgastados valores do cristianismo de até então precisavam ser substituídos por novas formas de pensar e compreender o mundo. O Homem e a existência terrena é que se apresentaram, então, como centro de interesse, mobilizando atenções e preocupações de artistas, pensadores, literatos... Como nos aponta Veiga-Neto (2004, p. 71): “A Europa tornava-se cada vez menos espiritualizada, menos feudal e menos, di-

gamos, ‘provinciana’ e muito mais humanista, e interessada em expandir geográfica, econômica e culturalmente”.

Nessa conjuntura de intensas mudanças num plano que poderíamos chamar apressadamente de simbólico-espiritual, mas também num quadro de substituição, de modos de vida tradicionais, ocorreram processos de pauperização, associados a crises alimentares, por toda a Europa ocidental, acompanhando guerras e epidemias (Geremiak, s/d). A urgência social, desencadeada pela problemática da fome, da miséria, do emprego mobilizou pregadores sociais, escritores, humanistas a ocuparem-se do tema da miséria. Um conjunto de problemas de ordem política, econômica e prática possibilitou a instalação de políticas de assistência aos pobres, ao final do primeiro quartel do século XVI. Um tratado do humanista espanhol Vives, *De Subventionem Pauperum*, foi publicado em 1526 e em 1531, Carlos V<sup>3</sup> proclamou um édito imperial que “sanciona[va] as iniciativas urbanas e defin[ia] os princípios da política social e da reorganização institucional da assistência aos pobres” (Geremiak, s/d, p. 149). Duas passagens abaixo, do tratado de Vives, são emblemáticas do caráter moralizante com o qual se percebia a pobreza, em especial a sua prole:

Que os meninos expostos tenham seu hospital, no qual se alimentem; os que tenham mães certas, criem-nos elas até os seis anos e sejam transferidos depois à escola pública onde aprendam as primeiras letras e os bons costumes, e sejam ali mantidos. Governem esta escola varões honesta e cortesmente educados tanto quanto seja possível, que comuniquem seus costumes a esta rude escola; porque de nenhuma coisa advém maior risco aos filhos dos pobres, que da vil, imunda, incivil e tosca educação (Vives, apud Varela; Alvarez-Uría, 1992, p. 77).

Como afirmam Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 71): “os filhos dos pobres serão objeto de paternal proteção, exercida através de instituições caritativas e beneficentes onde serão recolhidos e doutrinados”. Já outro tratamento seria dedicado à infância do príncipe ou das crianças das classes *distinguidas*.

A despeito da influência religiosa e moralizadora bastante presente, a organização da assistência aos pobres se construiu ao longo de um processo de paulatina secularização das instituições sociais. A existência de fome, subnutrição, falta de emprego, multiplicação de *indigentes* e *vagabundos*, acabou por possibilitar a admissão da necessidade de governar de *outra maneira* a essas populações, especialmente. Entre as propostas para fazer frente à pobreza extrema e às doenças que a acompanhavam, algumas soluções foram buscadas: projetos para isolar os pobres em determinado espaço; proposta para empregá-los em trabalhos públicos; classificação dos pobres como vagabundos ou trabalhadores sem emprego (sendo que estes últimos seriam privilegiados no caso de ajuda comunitária); proibição de acesso às cidades de mendigos forasteiros, recambiando-os a seus lugares de origem; arranjo de serviço para crianças e mulheres, na condição de aprendizes e domésticas; instituição

de asilos para abrigar os indigentes; concessão, em alguns casos, de licença para mendigar, a cargo das paróquias (Geremiak, s/d).

Como se pode perceber, este foi um tempo em que se multiplicaram e se intensificaram as estratégias para ordenar a vida nas cidades, as relações sociais entre os diversos grupos que as compunham e mesmo a conduta pública e privada dos cidadãos, e isso esteve, por certo, possibilitado por “uma nova maneira de perceber e de pensar a ordem, *de colocar uma ordem* no mundo, de *inventar uma nova ordem* para o mundo; ou, como dizem alguns, de *achar uma nova ordem* para o mundo (Veiga-Neto, 2004, p. 71). Os modos de pensar o mundo, as estratégias que eram utilizadas para conhecê-lo eram agora insuficientes, sendo necessário criar novas formas para dar significado às experiências humanas (Veiga-Neto, 2004):

Mais do que inventar uma nova ordem, o que aconteceu foi o aparecimento de uma nova maneira de pensar a ordem, de pensar o que significa ordenar e como deve se dar a ordenação das coisas. Isso significa que a grande novidade não foi ordenar de outra maneira, mas pensar de outra maneira a ordenação (Veiga-Neto, 2004, p. 71).

O que aparecia era uma nova maneira de conceber a ordem, não mais como no registro medieval, onde ela se construía por analogia, estabelecendo hierarquias, mas pensar a ordem numa outra referência, a das diferenças. Ordenar supunha, antes de mais nada, medir, para poder estabelecer séries.

No que diz respeito às questões relacionadas ao agregado populacional, com as crianças em especial, mais do que a salvação pelo batismo, prometida pela Roda dos Enjeitados<sup>4</sup> herdada do período medieval, buscavam-se, agora, soluções para problemas terrenos, para preocupações materiais bem concretas, representadas pela insuficiência de meios de subsistência para as populações pobres, pelas doenças e pelas possibilidades de insurreição que tudo isso podia ocasionar.

A elaboração de leis, ao longo do século XVI e XVII, para regular a conduta das populações pobres e, ao mesmo tempo, definir recursos e organizar formas para assisti-las teve presente uma preocupação específica com as crianças desses segmentos. Embora a interpretação do imperativo moral de socorrer os pobres muitas vezes suscitasse polêmica, tinha-se especial atenção para com as crianças, uma vez que não socorrê-las poderia se traduzir no perigo de que se habituassem a uma vida de mendicância. As medidas geralmente preconizadas eram as do envio das crianças para a escola ou a uma instituição de abrigo, o arranjo de uma posição como aprendizes ou sua colocação como domésticas.

Isso me leva a questionar como o Estado ampliou seu escopo e se reforçou (com vistas à sua própria sobrevivência) – ao assumir os pobres, ao disputar a sua assistência (e sua lealdade) com a Igreja, ao propor medidas policiais para o controle das doenças, ao avocar as crianças como parte dos objetos a serem governados.



## Ordenação e Disciplinamento: as crianças a serem civilizadas

Num clima político, econômico e social marcado pelo mercantilismo, já para o final do século XVI, as nações européias passaram a se preocupar com a saúde de suas populações. Tornara-se imperioso produzir, fazer circular as moedas, garantir pelas armas a força do Estado. Talvez essas razões expliquem por que as formas de organização política passaram a calcular a força ativa dos habitantes de um território e, no século XVII, estavam estabelecidas as iniciativas de contabilização das populações, em boa parte dos reinos europeus, ainda que poucas intervenções efetivas se dessem no sentido de elevar o nível de saúde das populações (Foucault, 1993a) e, ainda que tais contabilizações organizassem as informações úteis ao Estado (casamentos, nascimentos, mortes), só a partir do século seguinte os censos populacionais se tornaram regulares nos países ocidentais.

O hospital ainda não era um lugar de inspeção médica regular, coisa que iria se tornar apenas no século XVIII, com a regularização de horários de visitas médicas e de sua duração. Por outro lado, o modelo de vigilância em relação à peste, por essa época, revelava a existência de medidas bastante estritas de controle, pelas quais se podia perceber um esforço de ordenamento:

Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica, contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (Foucault, 1995, p. 174).

No tratamento disciplinar dado à peste, emblemático do terror dos contágios, das revoltas, da vagabundagem, das pessoas que vivem e morrem na desordem, podia-se perceber, segundo Foucault, a utopia da cidade perfeitamente governada (Foucault, 1995). Mas, não apenas os fenômenos das cidades, e os perigos que suas massas compactas e fervilhantes traziam para uma perfeita administração, se abrigavam sob o imperativo da ordem. O século XVII se notabilizou também como um tempo de profundas inovações intelectuais. A explosão de conhecimentos que se deu por esta época, fruto da revolução científica, não apenas possibilitou que um conjunto de novos objetos emergisse e modelasse as formas correntes de pensar o mundo, mas constituiu, ao mesmo tempo, um movimento que atribuiu respeitabilidade acadêmica a saberes práticos, possibilitando a elaboração de novas teorizações.

Ao esforço de ordenamento também não escaparam as ideias pedagógicas. Comenius é o grande pedagogo seiscentista que se propõe a oferecer instrumentos para que se possa *ensinar tudo a todos*. Seu ideal, de que as escolas

“respond[essem] perfeitamente ao seu fim”, contribuiu para a normatização que caracteriza a modernidade pedagógica, segundo Narodowski (2001, p. 63). O pedagogo morávio lançou algumas das bases de uma pedagogia que existe até hoje: concebendo-a como universal, pública, especializada, de responsabilidade compartilhada com a família, organizada segundo uma simultaneidade que atinge todos os níveis da vida escolar: tempo, conteúdo e método.

Neste clima de inovação intelectual, se ampliou o número de estudantes, com acesso à educação escolar dos filhos da elite. No entanto, no processo de racionalização das atitudes e dos gestos, de controle das emoções em que se visava o domínio das regras de civilidade, dos códigos de conduta, à hierarquização dos indivíduos, não se incluíam os pobres. Desse processo de diferenciação social fazia parte, sem dúvida, um diferencial pelo conhecimento. As regras de comportamento civilizado mostravam um estranhamento em relação aos pobres “identificados como gente imoral, rude e grosseira, que andava em bandos, frequentava lugares ‘suspeitos’ e morava em habitações coletivas” (Veiga, 2007, p. 35). Segundo Veiga (2007, p. 35) “Somente no final do século XVII difunde-se a ideia de que o comportamento civilizado deveria ser partilhado por toda a população”. E é só quando os ricos já se percebem como civilizados que a falta de escolarização dos pobres se coloca como problema.

Esse foi um tempo em que se organizaram as condições para que novas formas de poder passassem a disputar o espaço antes dominado por uma concepção centralizada no Estado e no soberano. Refiro-me aqui, especificamente, às transformações que tornaram as disciplinas o operador máximo do poder. Não mais um poder como instância unificada, vertical, que responde aos imperativos de ordem jurídico-política, mas um conjunto de micropoderes que se investe sobre os corpos individuais. Disciplina que organiza o espaço e nele distribui os indivíduos, que divide e controla os tempos de modo a otimizar as atividades, que busca treinar e tornar precisos os movimentos. Enfim, disciplina como forma de exercício da dominação, como estratégia para extrair dos corpos vigiados e examinados o máximo de utilidade e de obediência e, do mesmo modo, um conjunto de saberes sobre eles. Mecânica de poder que se conjuga à produção do saber e institui um novo objeto de conhecimento: o indivíduo humano.

Como expressão deste poder disciplinar, as instituições voltadas especificamente para a infância encontram seu lugar, ainda que inicialmente de forma limitada. Apenas no século XVIII se ampliam as formas de confinamento que atingem as crianças, não apenas com o surgimento de novas instituições, mas com o deslocamento de seus propósitos, com vistas à administração da vida infantil.

A disseminação das disciplinas corre paralela à sua penetração em diferentes ambientes institucionais. Ocorre por esta época a ampliação das iniciativas de recolhimento dos filhos dos pobres e operárias: as salas de asilo, as escolas maternais, as casas de correição, as creches, as escolas de tricotar... Igualmente os manuais de civilidade orientam a criação dos filhos e, nas famílias, instituem-

se novas regras para gerir convenientemente este tempo da vida. Estabelecem-se novas obrigações para com a prole, tanto de ordem física (um corpo sadio, limpo, válido) quanto moral (um ser humano correto, produtivo, ponderado).

A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve num estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo, que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança. Adquire, então, uma figura material, organiza-se como o meio mais próximo da criança; tende a se tornar, para ela, um espaço imediato de sobrevivência e de evolução. (Foucault, 1993b, p. 199)

Outras instâncias concorrem igualmente para reger as relações adulto/criança: os agentes de uma medicina social nascente, com a família colaborando para esta medicalização, um aparato legal e judiciário (com uma organização do tipo policial).

As disciplinas concorrem para um processo de individualização que distingue cada pessoa por suas marcas, suas medidas, seus sinais próprios. Individualização esta que, ao mesmo tempo, possibilita sua comparação com os demais. É este jogo que coloca em confronto o indivíduo e o grupo, que permitirá ordenar, seriar, classificar, enfim, normalizar. Individualização e totalização, duas estratégias de composição do singular (o corpo individual) e do plural (o corpo social). E ainda que as disciplinas atinjam imediatamente os corpos, o que intentam é a multiplicidade e, a partir dela, um fim ou objetivo determinado (Foucault, 2006). As disciplinas podem ser vistas, assim, como centrípetas, pois ao mesmo tempo em que fazem uso de um espaço fechado, circunscrevem, regulamentam tudo, codificam o permitido e o proibido (Foucault, 2006). São as disciplinas, portanto, as responsáveis pelo amplo processo de normalização – de correção e aproximação com o normal, a partir de um código ou modelo – que passa a caracterizar a sociedade ocidental por volta do século XVII.

### **A Era do Biopoder: as crianças como viventes a serem governados**

Enquanto a disciplina, como uma mecânica de poder, aprisiona, fixa limites e fronteiras, determina o permitido e o proibido, produz com suas técnicas as aptidões e capacidades necessárias ao mundo do trabalho, vê-se desenvolver já no século XVIII uma preocupação com as populações, com as suas vidas, no sentido de preservá-las. Inicia-se a era do biopoder, de uma biopolítica voltada para a população. Tendo como superfície de aplicação o corpo-espécie, a biopolítica assume intervenções e controles reguladores cujos focos são a fecundidade, a morbidade, a higiene, ou saúde pública, a segurança social. Assim, a vida das populações, como objeto biológico, se torna passível de

intervenção política e governamental. Desse modo, a biopolítica busca atingir à população entendida tanto como um problema biológico quanto de poder. A sociedade se caracteriza, a partir de então, como uma sociedade de segurança que tanto explora os dispositivos disciplinares e de soberania quanto funciona segundo uma lógica estratégica da heterogeneidade.

Talvez fosse bom lembrar que, em relação às crianças, consolida-se também um conceito de infância, como um período com características específicas, que é preciso proteger das vicissitudes do mundo adulto e, ao mesmo tempo, vigiar e cuidar.

O século XIX vai presenciar a instituição da escola obrigatória na maioria dos países europeus, mas, ao mesmo tempo, acompanhará a proliferação de leis e estatutos que têm como objeto as crianças; verá também o desenvolvimento de um tipo de assistência às populações pobres, que se pretende científica, e uma intensificação da produção de saberes que justificará grande parte das iniciativas práticas de confinamento e de educação das populações infantis.

O que se pode indicar é que coexistiram, a partir do século XVIII, dois tipos de estratégias paralelas em relação à população infantil: a organização da família burguesa em torno da sua prole, centralizada no controle da sexualidade infantil, e um movimento de controle e moralização das famílias pobres/operárias. Ao privilegiar o corpo individual e o corpo das populações, como alvos de investimentos de poder, este poder sobre a vida está interessado em que eles possam ser utilizáveis, suscetíveis a investimentos rentáveis, capazes de aprendizagem eficaz, saudáveis. Os traços biológicos de uma população se tornam elementos centrais para uma gestão econômica (Foucault, 1993b). Portanto, ao centrar as suas preocupações no governmentamento dos corpos, o Estado tudo governa.

## **As Estratégias de Risco como Instrumentos de Governmento da Infância**

Como procurei enfatizar nas seções precedentes, paulatinamente as vidas das crianças passam a ser alvo de interesse e preocupação por parte das instâncias de poder, mas é apenas quando a população se torna um objeto que pode ser conhecido, medido, descrito em detalhes, que aprofundam-se as possibilidades de governá-la. É o caráter *calculável* da população que enseja a possibilidade de intervenções cada vez mais *precisas*, dirigidas à miríade de problemas que afetam a vida humana, considerada em seu aspecto *natural*. São os fenômenos naturais da vida humana, inerentes ao conjunto da população que possibilitam a gestão diferencial das normalidades e dos riscos, como acontecimentos possíveis, que podem atingir a esta população (Lazzarato, 2008).

No entanto, a gestão dos riscos, se faz direcionada a cada tipo específico de cálculo de risco, distribuído de forma relativa a cada segmento da popula-

ção, correspondendo a formas diversas de solução e de problematização de determinados acontecimentos em um campo securitário. No caso que apresentei no início deste trabalho (de construção de creches nos municípios de mais baixo Ideb do país), as medidas preconizadas têm como seu horizonte a diminuição de um conjunto de riscos, representados não só pela baixa escolaridade como também o risco correspondente a uma população cuja capacidade de ajustar-se a novos padrões de trabalho e conduta social fica (pressupostamente) aquém do esperado, para um país que aspira colocar-se entre as nações emergentes mais promissoras, no contexto neoliberal do presente. E aqui seria interessante lançar mão do argumento de Castiel (no prelo), produzido em relação à saúde, no qual substituo a palavra saúde por educação:

os discursos sobre a [educação] nunca se referem tão-somente a dimensões da [educação]. Se tais discursos significam modos de pensar, escrever, falar sobre a [educação] e suas práticas, é preciso situá-los em determinados momentos históricos e saber as razões porque se legitimam ao acompanharem e se ajustarem à ordem econômica, política e social onde são gerados, sustentados e replicados. Discursos sobre a [educação] (e, mais especificamente, sobre riscos [a ela]) consistem em construções contingentes, de caráter normativo, inapelavelmente vinculadas a outros interesses.

A noção de risco e as práticas dela derivadas estão associadas a um deslocamento da sociedade disciplinar para uma outra, que Foucault denominou de sociedade de segurança. Esta nova forma de organização política, social e econômica é orientada por uma racionalidade potencialmente capaz de transformar a vida dos indivíduos e das populações e lança mão de outros instrumentos para exercer o governo. Os dispositivos de segurança possibilitam, segundo o filósofo, inserir determinado fenômeno dentro de uma série de acontecimentos prováveis. Frente a fenômenos tais como a manutenção da vida, por exemplo (que pode ser associada a condições nutricionais e de saúde, meio ambiente, nível de escolaridade da mãe, para citar apenas algumas), as reações do poder serão de um cálculo de custos. É esse cálculo que permite prescrever as condutas adequadas, tanto dos atingidos quanto das autoridades, e orientar tanto as medidas necessárias quanto as escolhas correspondentes. Por tal razão, a informação é requisito central como instrumento de conhecimento da população. Nos dispositivos de segurança não ocorre a distribuição binária entre condutas proibidas e permitidas, como no caso das disciplinas, mas a fixação de uma média considerada ótima e limites aceitáveis dentro dos quais conduzir-se, uma outra distribuição das coisas e dos mecanismos no sentido de operar a sua normalização. Assim, a segurança constitui um tipo de racionalidade – formalizada pelo cálculo de probabilidades que coloca a intimidade das pessoas numa zona de governo.

Em suma, os mecanismos de segurança operam uma proliferação/fabricação de riscos que são confrontados com uma forma de normalização que parte de uma definição do normal e do anormal, segundo curvas de normalidade.

Parte-se do normal, considerando certas distribuições mais normais ou mais favoráveis do que outras. “Essas distribuições servirão de norma. O normal vem primeiro, a norma é dele deduzida” (Foucault, 2006, p. 83).

Isso mostra como as estratégias para o controle dos riscos supõem sempre operações de ordenamento: os fenômenos necessitam, além de serem reconhecidos (colocados na ordem do discurso), a aplicação de uma série de medidas para aproximar, comparar e classificar os eventos, de modo a colocá-los no âmbito da norma (Veiga-Neto; Lopes, 2007). São estas formas de cálculo que permitiram identificar as 1822 cidades e classificá-las segundo um índice que mede o desenvolvimento da educação básica no país. É o cálculo do risco – “articulado ao desenvolvimento de um imaginário de seguridade – que é também um imaginário político” (Ewald, p. 198) – que, ao se valer de cálculos estatísticos, demonstra o grau de menor ou maior segurança de um determinado evento e justifica a intervenção do poder. Seria bom lembrar que o poder para se afirmar – e para obter efeitos em uma determinada direção –, necessita colocar-se como *em risco*.

Deste modo, os índices (como Ideb, IDH, IDI)<sup>5</sup>, os resultados de testagens dos mais diversos tipos, as estatísticas relacionadas com a saúde, com o bem-estar, com a economia, os dados demográficos de uma população,... servem de referência para a aferição dos riscos, de uma maior ou menor *periculosidade*, entendida como uma potencialização do risco (um diferencial de risco), e também para a proposição de estratégias de sua redução em relação ao fenômeno a que se referem. Assim, frequentar as instituições de Educação Infantil, ter acesso a elas, é visto, nesta lógica, como um primeiro passo para a permanência no sistema escolar, para a possibilidade de uma progressão bem sucedida e para a garantia de um direito de igualdade presente nos dispositivos legais do país, constituindo uma estratégia de redução de riscos. Por outro lado, podemos convir que colocar-se ao abrigo institucional (garantir a inclusão) possibilita que as crianças, de que trata a notícia, sejam alcançadas por estratégias de governo, cuja finalidade é conduzir-lhes a conduta, coisa que se torna possível pela sua participação no sistema educacional.

Como a noção de risco envolvendo os infantis constitui uma preocupação social ampla – com desdobramentos jurídicos, educacionais, médicos, assistenciais e de tantas outras ordens – interessa-me tratá-la aqui sob o ângulo de sua presença não só na proposição de políticas públicas direcionadas à infância, como a discussão precedente já apontou, mas igualmente nos discursos do cotidiano que se enunciam sobre este segmento da população.

Bastaria a experiência de leitura diária dos jornais – a qual nem precisaria ser acompanhada pelas incursões aos *sites* de notícias e às reportagens de cunho jornalístico de TV –, para que a onipresença do tema *infância* se tornasse evidente. A maioria das vezes, essa presença está associada aos riscos e perigos a que são submetidas as crianças no cotidiano, em experiências tão variadas como aquelas do convívio familiar até sua incursão em outros domínios mais amplos, como a escola ou, simplesmente, *o mundo*. O que parece indicar que este se

tornou um lugar inóspito para abrigar estes pequenos seres, pouco acolhedor, pleno de armadilhas... As notícias e o conjunto de reportagens com que nos defrontamos chamam a atenção para uma condição de crise para a qual é preciso buscar soluções, exigindo a constituição de novos saberes e a invenção de novas práticas para fazer frente a este estado de coisas indesejável.

Diariamente, nos deparamos com relatos desoladores que envolvem crianças – estupros, surtos infecciosos em UTIs neonatais, exploração do trabalho infantil, sexualização precoce, pedofilia através da *Internet*, desrespeito e crueldade dos adultos no trato com os pequenos, abandono etc. Disso decorre uma insistência em apontar os efeitos danosos de um tipo de organização social que não protege de modo adequado aqueles que constituem o *futuro* da sociedade. Além de se ampliarem as problematizações, alargam-se também os âmbitos sociais que podem ser atingidos pelos riscos e que não se restringem mais apenas ao segmento da pobreza. É bem aí, nessa circulação discursiva, que eu gostaria de apontar a evidência de uma estratégia de governamento da população. Isso que é visto como definição equivocada de prioridades nas políticas sociais, descaso da sociedade em relação aos que se encontram em situação de risco, irrelevância do papel da escola e tantas outras razões que seria impossível nomear, constitui, a meu ver, forma de controle sobre os discursos e sobre os corpos. Esse jogo coloca em ação um conjunto de modos de objetivar a infância e assim habilita-se a disputar espaços e exercer poder sobre tal objeto.

Desde o século XIX, o controle sobre as crianças vem se aprofundando, pois um discurso regulamentador tem possibilitado a efetuação de diagnósticos, a proposição de medidas, a previsão de resultados, colocando em ação um princípio de visibilidade obrigatória dos sujeitos infantis (notas escolares, medidas antropométricas, registros de observação, dossiês...). Tudo isso serve para demonstrar as implicações da ciência com o governamento das populações e a inexorável cumplicidade que se estabelece entre pedagogia e expertise, por exemplo.

Não seria, pois, inadequado tematizar as relações entre infância e risco como uma das tantas problematizações que ganham ênfase na opinião pública contemporânea. Para cada um, segundo sua idade, lugar onde viva, e mesmo para cada etapa da infância pode-se determinar a probabilidade de riscos. Nesse particular volto a Ewald (1991), que afirma que hoje convivemos com a invenção de inúmeras classes de risco. Os riscos são inventados, dando a certos eventos familiares um tipo de realidade que altera sua natureza (Ewald, 1991, p. 200). Num sentido amplo, a segurança necessita, para sua formalização, de um cálculo para aferir as probabilidades de que um determinado evento ocorra. Se algo é considerado seguro (um lugar, uma conduta, um tratamento, uma decisão econômica...), tal segurança se estabelece em relação a possibilidades variadas de risco. E talvez aqui, a título de ilustração, fosse interessante mostrar como funciona uma estratégia de definição de riscos. Se o que está em questão é a gestão da vida das crianças, os riscos a que elas estariam sujeitas, poderiam ser localizados em pontos tão díspares como o nível de escolarização

dos pais, sua situação profissional, sua renda, a forma de estruturação familiar, o acesso a atendimento médico comunitário, a posição relativa da criança na constelação familiar, os hábitos de higiene familiar, as horas frente à TV, a frequência à escola, e tantos outros.

A segurança pode ser vista, assim, como uma “[...] gestão diferencial das normalidades e dos riscos, que não são considerados nem bons, nem maus, mas como fenômeno natural, espontâneo” (Lazzarato, 2008, p. 47). Portanto, os mecanismos de segurança, ao intervir sobre acontecimentos possíveis e não sobre fatos, “remete[m] ao aleatório, ao temporal, àquilo que está começando a acontecer” (Lazzarato, 2008, p. 47).

As técnicas de segurança, baseadas no risco, estão, então, se tornando dominantes porque servem para intensificar a efetividade do poder. Ao serem vistas como atuando em relação a fenômenos espontâneos, as tecnologias de segurança diminuem a resistência à regulação social, pois oferecem segurança ao manejar riscos (para a saúde, emprego, legalidade, etc.). Isso faz com que elas tenham enfatizada a sua natureza técnica, ao invés de seu caráter moral (O’Malley, 1996).

É por tais motivos que as técnicas de segurança estão sobrepujando as disciplinares: pela sua alta eficiência em regular as populações. O que não quer dizer que as técnicas disciplinares tenham deixado de existir. Operações de vigilância, de diagnóstico, de classificação da estrutura mental, de alguma patologia, por exemplo, são consideradas indispensáveis para potencializar o funcionamento dos mecanismos de segurança.

Neste ponto, retorno à discussão que abre este texto para reafirmar a impossibilidade de pensarmos a infância como um espaço externo às relações de poder, por tudo que se esboçou aqui. Se a racionalidade governamental contemporânea está empenhada em potencializar a vida, em capturar a multiplicidade, em operar num espaço aberto, conforme aponta Lazzarato (2006), não podemos esquecer que as crianças têm se constituído como alvo privilegiado de tais operações. Por tudo isso, cabe estarmos atentos às formas como se expressam as noções de risco tanto nas teorizações que se referem ao campo infantil, quanto nas variadas práticas do cotidiano.

*Recebido em abril de 2010 e aprovado em julho de 2010.*

#### Notas

1 [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=167:oque-sao-e-quais-sao-os-municipios-prioritarios-do-pde&catid=135:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:oque-sao-e-quais-sao-os-municipios-prioritarios-do-pde&catid=135:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao) (acesso em 5/7/2009).

2 Utilizo-me de tais palavras ou expressões não no sentido de percebê-las como equivalentes, mas para indicar que, em certo sentido, elas vão constituindo uma forma de



compreensão dos fenômenos que atingem as crianças que vai desembocar na noção de risco associada ao segmento infantil.

3 Carlos V, Rei da Espanha e Imperador da Alemanha, reinou de 1520 a 1555, quando renunciou. Foi em sua época o governante europeu a reinar sobre a maior extensão geográfica, o Sacro Império Romano.

4 O fenômeno do abandono das crianças (assim como dos velhos e dos doentes) pode ser retrçado até épocas bastante remotas – a lenda da fundação de Roma (como tantas outras antes dela) nos serve como exemplo. A Roda dos Expostos, já existia no século XII e organizou-se como um modo de assistência caritativa, de caráter religioso, sendo que uma das principais razões que ali se evocava para o recolhimento das crianças era a da salvação da alma dos nascituros pelo batismo. Este tipo de instituição originou-se na Itália e teve ramificações em vários países da Europa (França, Espanha, Portugal), tendo estado associado à criação de confrarias de caridade que tinham por finalidade e realização *Obras de Misericórdia* que eram representadas no plano material pelas seguintes ações: “Eu visito, sacio, alimento, resgato, visto, curo, enterro” (Vicaire, apud Marcílio, 1997, p. 54). Ocupar-se dos pobres, necessitados, abandonados justificava-se pelo princípio de caridade cristã que era ali exercitado, especialmente nos mosteiros das ordens religiosas e em hospitais que constituíam, no período, instituições de recolhimento.

5 Estas siglas se referem aos seguintes índices: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Índice de Desenvolvimento Humano, Índice de Desenvolvimento Infantil.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **O que são e quais são os municípios prioritários do PDE**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=167:o-que-sao-e-quais-sao-os-municipios-prioritarios-do-pde&catid=135:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:o-que-sao-e-quais-sao-os-municipios-prioritarios-do-pde&catid=135:pde-plano-de-desenvolvimento-da-educacao). Acesso em 05 jul 2009.

CASTIEL, Luís David. Vigiar(-se) e prevenir(-se) – A promoção da saúde persecutória e sua pedagogia. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara T. **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. da ULBRA, no prelo.

EWALD, François. Insurance and risk. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter. **The Foucault effect**. Studies in governmentality. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993. P. 277-293.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da medicina social. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993a. P. 79- 98.

FOUCAULT, Michel. A política da saúde no século XVIII. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993b. P. 193-207.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, Territorio, Población**: curso em El Collège de France: 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

- GEREMIAK, Bronislaw. **A Piedade e a Força**. História da miséria e da caridade na Europa. Lisboa: Terramar, s/d.
- LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. A política no império. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel F. **Poder, Normalização e Violência**. Incursões foucaultianas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 41-62.
- MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez/USF, 1997. P. 51-76.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001.
- O'MALLEY, Peter. Risk and responsibility. In: BARRY, Andrew, OSBORNE, Thomas e ROSE, Nikolas (Ed.). **Foucault and Political Reason**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.21, p. 90-103, Set/Out/Nov/Dez 2002.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo...In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luís; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze** – ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. P. 13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda M.; SILVA, Lauraci D. da; Polenz, Tamara. **Pedagogia em Conexão**. Canoas/RS: Editora da Ulbra, 2004. P. 65-83.
- VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, p. 947- 963, out. 2007.
- VERBA do FNDE para construir creches. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 5 jul.2009, P.13.
- VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

Maria Isabel Edelweiss Bujes é professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Campus de Canoas/RS, Brasil e pesquisadora da infância.  
E-mail: mibujes@terra.com.br