

Educando para viver sem riscos

Educating to live without risk

KARLA SARAIVA*



RESUMO – Desde a Modernidade, o risco vem sendo um componente de crescente importância na organização social. O objetivo deste artigo é mostrar que a Educação Básica no Brasil vem sendo convocada a participar na produção de sujeitos voltados para a gestão individual de riscos, de acordo com a racionalidade atual. Para isso, o artigo mostra que o modo de gerir o risco por meio de mecanismos coletivos, coordenados pelo Estado, que surge no século XIX e avança até finais do século XX, vem sendo gradativamente substituído por um entendimento de que cada um deva tornar-se responsável por lidar com seus riscos de modo individual. A partir dessas teorizações, e tomando como material empírico artigos acadêmicos publicados no Brasil, o artigo mostra que hoje vêm sendo propostas diversas novas temáticas para os currículos que têm em comum o fato de estarem, na maioria das vezes, ligadas de algum modo à noção de risco. As análises desenvolvidas desdobram-se em três eixos – saúde, renda e coletividade – e permitem compreender a existência de uma confluência de fatores para configurar as escolas em produtoras de sujeitos prudentes, conhecedores dos vários riscos a que estão expostos e capazes de agirem para minimizá-los.

Palavras-chave – Risco, Currículo, Biopolítica.

ABSTRACT – Since modernity, risk has been an increasingly important component of social organization. The aim of this paper is to show that Basic Education in Brazil has been called to participate in the production of subjects oriented to individual management of risks in accordance with the current rationality. The article shows the way to manage risk through collective mechanisms, coordinated by the state, which appears in the nineteenth century and advances to the late twentieth century, is gradually being replaced by an understanding that each one should become responsible for dealing with their risks individually. From these theories, and taking as empirical material papers published in Brazil, the article shows that today several themes have been proposed for the curriculum and they have in common the fact they are, in most cases, linked some how to the notion of risk. The analyzes developed unfold in three areas – health, income and community – and allow us to understand the existence of a confluence of factors to set up schools in producing prudent subjects, knowledgeable of the various risks they are exposed and able to act to minimize them.

Keywords – Risk, Curriculum, Biopolitics.

De acordo com Beck (1992), estaríamos hoje vivendo naquilo que ele denominou uma *sociedade de risco*, ou seja, uma sociedade que teria como principal elemento organizador a noção de risco. A partir de estudos de outros autores, em especial autores que desenvolveram suas pesquisas na esteira do pensamento foucaultiano, é possível compreender que o risco vem se constituindo em um princípio organizador da sociedade desde o final do século XVIII, sendo que nas últimas décadas os modos

de lidar com os riscos vêm passando por substanciais transformações. Assim como vários outros aspectos da vida, a gestão de riscos vem sendo cada vez mais privatizada sob a égide de uma governamentalidade neoliberal. As redes de proteção coletivas contra infortúnios individuais (BAUMAN, 2001) estão cada vez mais diminutas. Os indivíduos são convocados a lidar com seus próprios riscos, o que requer novas habilidades. Em especial, requer que estejam muito bem informados

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professora na Universidade Luterana do Brasil (Canoas, RS, Brasil). E-mail: <karlasaraiva@via-rs.net>.

dos riscos que correm, bem como das ações que devem empreender para minimizar esses riscos. A gestão dos riscos pelos indivíduos coloca o imperativo de sua inserção em uma rede de saberes densa e em permanente transformação,

Este artigo tem por objetivo mostrar como as escolas vêm sendo convocadas a participarem desses novos modos de lidar com o risco, funcionando como mecanismos que desenvolvem competências para tornar os alunos gestores dos seus riscos e, eventualmente, dos riscos de sua família e comunidade. Ele será desenvolvido em três movimentos: primeiro, mostro sucintamente a emergência da noção de risco na Modernidade e sua inserção em uma racionalidade liberal. A seguir, apresento algumas transformações nos modos de lidar com o risco, relacionando-as com mudanças de ênfase de algumas práticas na passagem de uma governamentalidade liberal para uma neoliberal. Por fim, a partir de material empírico obtido em periódicos acadêmicos brasileiros, discuto o papel que vem sendo atribuído à educação básica dentro do cenário contemporâneo de gestão de riscos.

A EMERGÊNCIA DA NOÇÃO DE RISCO E DAS ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTÁ-LO

De acordo com Luhmann (1996), a palavra risco surge no século XIV. Nessa época, seu uso estava bastante ligado às navegações e ao comércio marítimo. Com esse termo eram designados os perigos a que os navegantes estariam expostos, perigos entendidos como naturais e fora da responsabilidade humana. Afinal, ainda predominava o pensamento teocêntrico medieval, que julgava que o futuro era assunto de Deus e somente dele. Nada poderia ser feito pelos homens para reduzir os riscos, nem para aumentá-los. Aos poucos, porém, o conceito de risco vai tornando-se cada vez mais abrangente, sendo aplicado a um número crescente de domínios. Também o seu sentido vai sofrendo modificações.

Hacking (apud LUPTON, 1999) mostra que, a partir do estabelecimento das bases do cálculo de probabilidades ocorrido no século XVII, inicia-se um processo de cientificação da noção de risco. O risco passa a ser pensado como algo quantificável e esse novo modo de pensar o risco faz surgir a ideia moderna de seguro. No século XIX, o risco deixa de ser um mero fenômeno natural, e torna-se dependente da agência humana: as condutas dos indivíduos poderiam acarretar, fazer crescer ou minimizar determinados riscos (EWALD, 1996). O risco, entendido como evento cuja ocorrência acarreta danos e prejuízos, é a base da Ciência Atuarial, que surge na primeira metade do século XIX. A ciência atuarial ocupa-se da quantificação de riscos, sendo a base da atividade seguradora.

Na linguagem das seguradoras, risco não remete um determinado tipo de acontecimento, mas a um certo modo de tratar eventos que possam ocorrer a um grupo de indivíduos, ou seja, a uma população. Desse modo, nada seria um risco em si mesmo, mas tudo pode vir a ser um risco. Riscos são modos de significar determinados eventos, o que torna possível sua proliferação ilimitada, tendo em vista que potencialmente qualquer tipo de acontecimento coletivo pode ser tratado com um risco. A noção de risco constitui um esquema de racionalidade utilizado para olhar determinados acontecimentos, o que permitiu o surgimento da atividade seguradora.

A popularização dos seguros no século XIX está ligada ao crescimento da classe operária e, com ela, dos acidentes de trabalho. Inicialmente, não existia qualquer mecanismo de amparo aos trabalhadores e, na maior parte das vezes, os empregadores recusavam-se a assumir qualquer responsabilidade. Isso levou a um grande número de processos judiciais, que eram desvantajosos para os trabalhadores porque, mesmo quando tinham ganho de causa, ficavam desamparados no longo tempo de transcurso do processo. Contudo, esses processos eram também ruins para os empregadores, que muitas vezes precisavam arcar com altas quantias. Nessa época, além dos acidentes de trabalho, também preocupavam as doenças e a velhice, entre outros eventos.

Uma primeira ação de prevenção coletiva foi a criação das mútuas, organizações ligadas aos sindicatos que tinham por objetivo proteger os trabalhadores. Também surgiram algumas instituições filantrópicas mantidas por entidades patronais. Contudo, conforme mostra Defert (1991), ao longo do século XIX, gradativamente os Estados europeus assumem as funções de proteção da população, tornando-se Estados-providência (EWALD, 1996). São criados sistemas de saúde pública, planos de aposentadoria, pecúlios para assegurar trabalhadores doentes, mecanismo de garantia de renda para a família nos casos de morte. Os sistemas de proteção criados pelos Estados-providência são, na maioria das vezes, de adesão compulsória. Eles oferecem aos cidadãos segurança, mas restringem sua liberdade de escolha. Os Estados-providência chegam na América e, até as últimas décadas do século XX, progressivamente aumentam a rede de proteção para a população, tornando-se, principalmente na Europa, Estados de bem-estar.

Essa emergência do Estado-providência pode ser entendida como efeito do surgimento de uma nova tecnologia de poder na Europa, conforme mostra Foucault (1999), na última aula do curso de 1976 no Collège de France, intitulado *Em defesa da sociedade*. Segundo o filósofo, aparece na segunda metade do século XVIII o que ele chama de biopoder, um poder que tem como alvo a população e que visa gerir a vida desse corpo-espécie por

meio de mecanismos reguladores que intervêm sobre os fenômenos coletivos. Ainda nessa mesma aula, Foucault mostra que no século XIX, em pleno funcionamento do capitalismo industrial, surge a preocupação com a incapacidade dos indivíduos para o trabalho, o que se desdobra em intervenções biopolíticas que se manifestam pela criação de diversas formas de seguro social.

Esses mecanismos reguladores serão retomados no curso de 1978, *Segurança, território, população* (FOUCAULT, 2008), sob o nome de mecanismos de segurança. A eles, Foucault dedica uma parte considerável desse curso, mostrando suas características e funcionamento. Contudo, será a partir de sua análise da governamentalidade liberal no curso de 1979, *Nascimento da biopolítica* (FOUCAULT, 2008a), que podemos compreender um pouco melhor a emergência e as formas de funcionamento do biopoder na Modernidade. De acordo com a aula de 24 de janeiro de 1979, o liberalismo estaria apoiado numa arte de governar que deveria respeitar a liberdade de mercado, liberdade essa entendida como uma naturalidade que pode ser traduzida pela bem conhecida expressão *laissez-faire* (deixe fazer). Todavia, a única liberdade a ser preservada pela ação governamental é a do mercado, a das relações econômicas. A liberdade dos indivíduos não se constitui em fator limitante para a governamentalidade liberal. O governo de uma nação pode e deve intervir na sociedade, nas relações sociais e na vida dos indivíduos, se isso for necessário para garantir relações econômicas em liberdade.

Nesse caso, produzir a liberdade significa, ainda segundo Foucault (2008a), produzir as condições para que cada uma atue livremente, segundo seus interesses, nas questões econômicas. É produzir um *Homo œconomicus* livre, mesmo que para isso seja necessário sacrificar uma certa liberdade jurídica. O governo deve proteger o mercado, garantindo a presença de vendedores e compradores. Para isso, é necessário que existam trabalhadores que sustentem com sua mão-de-obra a produção e com sua renda o consumo. Ainda nessa lógica, a liberdade dos processos econômicos não pode representar um risco para as empresas, nem para os trabalhadores. Por outro lado, os infortúnios individuais não podem ser ameaças nem para indivíduos, nem para sociedade. Desse modo, é criado a partir do século XIX até meados do século XX um número crescente de mecanismos para garantir a seguridade dos trabalhadores. Esses mecanismos securitários eram, na grande maioria das vezes, administrados pelos governos, o que produzia uma ligação forte entre os indivíduos e o Estado. Além disso, as leis sociais surgidas nesse momento também funcionaram como um contraponto aos movimentos socialistas que surgiam e se fortificavam, principalmente na Europa (CASADEI; GÓIS, 2007).

DESLOCAMENTOS CONTEMPORÂNEOS NAS ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DO RISCO

Entretanto, essa racionalidade acerca do modo de governar e do modo como lidar com o risco vem sofrendo transformações desde o final do século XX. Nessa época, o liberalismo, como mostra Foucault (2008a), sofre uma inflexão e gradativamente torna-se neoliberalismo, racionalidade governamental que mantém algumas continuidades com o liberalismo, mas que apresenta, também, profundas descontinuidades. A noção de *Homo œconomicus* se amplia, a objetivação econômica deve se expandir para todos os domínios da vida, inclusive tocando aqueles considerados até então como fora do escopo econômico. Nessa nova racionalidade, os trabalhadores disciplinados são convocados a darem lugar aos empresários de si. Não mais sujeitos passivos, que obedecem aos regulamentos da fábrica e do quartel (eventualmente da prisão ou do hospital) e que são tutelados por um Estado que retira a liberdade de escolha em prol da segurança, por meio da imposição de mecanismos previdenciários. Nessa nova matriz de inteligibilidade, é necessário produzir indivíduos que saibam tomar conta de sua vida, que sejam capazes de se responsabilizarem pelo seu próprio bem-estar e pela sua produtividade.

Essa nova racionalidade que vem se impondo desde o final do século passado traz consigo a noção de que o Estado deva progressivamente retirar a grande rede de proteção coletiva que havia produzido. O chamado Estado-mínimo já não deve ser chamado a assistir a população, a providenciar serviços que protejam os indivíduos dos riscos. Ou, pelo menos, deve reservar esse tipo de proteção apenas para aqueles muito pobres, colocando em movimento mecanismos que incentivem cada um a construir seu próprio sistema de prevenção de riscos. Ou seja, o Estado hoje reduz sensivelmente seu atendimento à saúde pública, precariza as aposentadorias e pensões, minimiza o seguro-desemprego – fenômeno observado com maior ou menor intensidade em diversos países dos cinco continentes.

Contudo, dizer que o Estado retira sua rede de proteção dos indivíduos não significa que a noção de risco esteja perdendo valor. Nas sociedades contemporâneas, o risco torna-se cada vez mais presente, sendo um elemento de crescente importância nos processos de sujeição e subjetivação. Além disso, assistimos a uma acelerada proliferação dos riscos a que estamos expostos e cada vez um número maior de agentes nos lembra e nos informa desses riscos. E é justamente a importância do risco na Contemporaneidade que levou Beck (1992) a declarar que estaríamos hoje vivendo numa *sociedade de risco*, conforme mencionei no início deste artigo. Os

riscos se proliferam, sendo embasados por pesquisas e dados estatísticos que comprovam sua veracidade. A verdade contida nas advertências acerca dos riscos que corremos é que os tornam tão fortes como estratégia para governar os indivíduos, ou seja, para conduzir suas condutas. O governo dos indivíduos hoje apela muito mais para a verdade do que para a mentira. Afinal, quem tem força para contestar a verdade, quem pode se opor àquilo que vem para fazer o bem ou, pelo menos, para evitar o mal?

Segundo O'Malley (1996), o atuarialismo social vem sendo substituído pelo atuarialismo privado, caracterizando a emergência daquilo que ele chama de prudencialismo. As técnicas de gerenciamento de riscos de uma população vêm cedendo espaço para o gerenciamento privado de riscos, enfatizando cada vez mais a responsabilidade individual. Nessa nova lógica, a tendência não é de apenas tornar cada um responsável por contratar seguros privados para os seus próprios riscos, como também de incrementar a responsabilização dos indivíduos por todo o tipo de risco. Ela coloca o imperativo de que cada um cuide de si. É possível observar que até mesmo em relação a problemas bastante amplos e de claro viés socioeconômico, como seria a questão ambiental, hoje se apela cada vez mais para os indivíduos, convocando-os a “fazer sua parte” (no caso do meio ambiente, cada um é convocado a *fazer sua parte para salvar o planeta*, por meio de atitudes incentivadas por uma ampla rede educacional, na qual as escolas têm um papel de destaque).

O prudencialismo, que cada vez mais se consolida, interpela os indivíduos em relação às mais diversas dimensões da vida, constituindo, no meu entender, uma nova forma de ação biopolítica. As intervenções relacionadas ao prudencialismo já não se destinam tanto ao “fazer viver” de modo direto, mas ao “ensinar a manter-se vivo (produtivo e saudável)”, um modo indireto de fazer viver. Não são intervenções sobre os indivíduos ou sobre o meio onde vive a população, mas sobre as subjetividades. A biopolítica do prudencialismo concentra seus esforços não em ações de proteção da população, mas em ações educacionais, utilizando para isso, principalmente, a mídia e as escolas. O sujeito prudente que seria o resultado do prudencialismo é um sujeito de certo modo sujeitado e subjetivado pelo medo, cujas condutas são conduzidas com ênfase na busca de segurança para si, para sua família, para sua comunidade.

Desse modo, entendo que a biopolítica contemporânea intervém sobre a população não apenas por meio de ações diretas para fazê-la viver, como é o caso, por exemplo, das campanhas de vacinação, mas também e crescentemente por meio de ações para ensiná-la sobre suas responsabilidades individuais para manter-se viva.

Evidentemente, que essas responsabilidades individuais já estavam presentes no discurso moderno, com suas ações higienistas, por exemplo. Entretanto, naquela época não tinham o destaque e a abrangência que recebem hoje, nem funcionavam a partir de princípios tão fortemente baseados em escolhas individuais. Dentro desse cenário, entendo que o papel do Estado em relação aos riscos não pode ser pensado apenas em termos de sua retirada da oferta de serviços. Parece-me que, ao mesmo tempo em que ele abandona seu papel de protetor, assume o papel de conselheiro, coordenando um batalhão de *experts* e instituições que produzem saberes sobre os riscos e sobre a forma de minimizá-los.

EDUCAÇÃO COMO TECNOLOGIA DE GESTÃO DE RISCOS

Conforme já sugeri na seção anterior, entre as diversas estratégias biopolítica que hoje são mobilizadas no sentido de produzir os sujeitos prudentes que a racionalidade política atual demanda, uma das mais importantes estaria alojada na Educação Básica, que vem sendo instada a colocar em seus currículos temas que alertam os alunos sobre diversos riscos e que buscam torná-los capazes de minimizá-los. A pesquisa que subsidia a argumentação que segue partiu do quadro teórico que tracei anteriormente acerca do risco e tem por objetivo investigar o papel que estaria sendo designado para as escolas dentro de um quadro de ações que visam enfatizar as responsabilidades individuais na garantia da sua própria segurança e, também, do papel individual na segurança da sociedade.

Em um primeiro momento, procedi a buscas nos principais periódicos brasileiros da área de Educação. A metodologia adotada consistia em mapear os artigos publicados desde o ano de 2005¹ para detectar propostas de inserção no currículo de novas temáticas e analisar a articulação dessas novas temáticas com a questão do risco. Esse mapeamento foi realizado por meio da análise de resumos e palavras-chave dos artigos. Tal busca não se mostrou muito frutífera, tendo em vista que poucas temáticas fora das disciplinas tradicionais apareceram e essas temáticas não chegam a ser novas ou surpreendentes. Foram encontradas referências à Educação Ambiental, questões ligadas à sexualidade (DSTs e gravidez) e alguns poucos artigos ligados à prevenção do consumo de drogas. Frente aos resultados pouco animadores, mas atenta a diversos questionamentos que ressoam na mídia e que conheço por meio de relatos informais de professores, decidi ampliar a pesquisa e incluir periódicos de outras áreas.

Para realizar essa nova busca dentro de um espectro tão amplo, foi necessário modificar a metodologia. Já

não parecia factível recortar o material empírico pela circunscrição de um determinado grupo de periódicos, tendo em vista que neste momento não era possível sequer delimitar as áreas que deveriam ser incluídas no estudo. Para esta nova etapa da pesquisa, a estratégia criada foi utilizar o índice de assuntos do Scielo, base de dados de periódicos brasileiros, organizada a partir das palavras-chave dos artigos das diversas áreas. Foi possível constatar a existência de cerca de 350 entradas com o termo Educação, apontando para as mais diversas direções. Aí constavam expressões bastante difundidas e de grande amplitude, como *Educação Básica* e *Educação Profissional*, outras mais específicas, como *Educação de graduação em Medicina*, e outras que eu diria surpreendentes, como *Educação acerca do diabetes*. Essas expressões foram analisadas uma a uma para selecionar aquelas relacionadas com propostas de introdução de novas temáticas no currículo escolar.

Também foram realizadas buscas com o termo Ensino, que foram pouco produtivas. Nenhum dos registros apontava para temáticas novas, mas para campos específicos da Educação ou para disciplinas consolidadas (*Ensino de Engenharia, de Nutrição, de Física, de Inglês...*). Ou seja, parece que as disciplinas tradicionais podem ser ensinadas, mas para as novas temáticas é necessário existir uma educação. Neste ponto, parece-me interessante problematizar um pouco esses dois termos, *ensino* e *educação*, que muitas vezes parecem sinônimos. Entretanto, o próprio uso dessas palavras na língua portuguesa apresenta indícios contrários. Afinal, na própria linguagem corrente, utiliza-se, em geral, educação para designar processos mais amplos do que ensino, processos que apontam para a transformação do sujeito. Uma criança que precisa receber educação dos pais é uma criança cujo comportamento tem que ser modificado, que deve tornar-se outro tipo de sujeito. Também se costuma dizer que a educação pode formar cidadãos, e não o ensino. Certamente, em ambos os casos, é necessário ensinar algumas coisas, tanto para a criança que precisa portar-se de outro modo, quanto para os indivíduos que devem assumir outra identidade e outro papel social, contudo é necessário algo mais para que o ensino torne-se educação.

Para completar esta argumentação acerca das diferenças entre educar e ensinar, trago alguns elementos etimológicos, não para mostrar a “verdade verdadeira” sobre esses termos, mas as suas origens históricas que parecem ainda ressoar nos seus usos atuais (AULETE, 2012). Educar viria da união do prefixo latino *ex-* (que poderia ser traduzido como *para fora*) com o verbo *ducere* (que poderia ser traduzido como *conduzir*). Ou seja, educar é levar os sujeitos a ocuparem outro lugar,

a tornarem-se outros. Já ensinar deriva do termo latino *insignire*, que significaria marcar, tendo origem comum com a palavra signo. Ou seja, ensinar não visa transformar o sujeito, torná-lo outro, mas impor-lhe uma marca externa. Assim, os achados da pesquisa sugerem que as novas temáticas que vêm sendo propostas para o currículo pretendem ir além de ensinar alguma coisa aos sujeitos: elas pretendem transformá-lo. E, conforme a hipótese que assumo aqui, elas estariam pretendendo transformá-lo em um sujeito prudente, capaz de cuidar de si e de gerir seus riscos.

Além de educação e ensino, também foram realizadas buscas com o termo pedagogia. Mais uma vez, os resultados não foram significativos para a pesquisa. Retomando o processo de constituição do *corpus*, a partir das buscas por palavras-chave, decidi prosseguir apenas com foco no termo educação. As temáticas aí encontradas formaram um conjunto de elementos para análise, sendo que em alguns casos em que os artigos da base Scielo pareceram insuficientes, o material de pesquisa foi complementado com outros escritos acadêmicos, como artigos de periódicos fora da base Scielo, artigos de congressos e livros.

A partir do material coletado, foram mapeadas sete propostas de temáticas a serem incluídas nos currículos de Educação Básica. Essas temáticas foram agrupadas em três eixos de análise: *saúde, renda e coletividade*. Cabe notar que essa é uma divisão realizada de forma arbitrária sobre o material, no intuito de criar uma metodologia de análise. Ao longo da apresentação das temáticas, ficará evidente que algumas têm conexão com mais de um eixo. A escolha de seu posicionamento foi realizada por meio da ênfase que os artigos apresentavam. As seções seguintes apresentam esses três eixos. Cabe ressaltar que as análises aqui realizadas são apenas uma visão geral sobre o vasto material coletado e deverão ser desdobradas posteriormente em outros artigos que focalizem recortes específicos.

APRENDENDO A SER MAIS SAUDÁVEL

Neste primeiro eixo, estão as propostas para introduzir nos currículos as temáticas de *educação alimentar/nutricional, educação em saúde/sanitária e educação sexual*. De modo geral, estas temáticas estão sendo propostas para tornar os alunos cientes dos riscos a que sua saúde está exposta e como uma estratégia para reorientação de seus hábitos e estilos de vida visando contribuir não apenas para evitar a doença, mas principalmente para produzir uma vida mais saudável. Note-se que a introdução de procedimentos voltados para a promoção da saúde em escolas já pode ser observada no final do século XIX e início do século XX, com o

chamado higienismo, ligado ao surgimento da medicina social, que se ocupa na prevenção e preservação da saúde da população (FERRER, 2003). As ações atuais ampliam o foco das ações higienistas, tornam-se mais sofisticadas e problematizam aspectos que adquirem importância na sociedade contemporânea.

A *educação sexual* já está referida nos Parâmetros Curriculares Nacionais como um dos temas transversais. Foram encontrados 40 artigos² com essa entrada na base Scielo, sendo que 27 estavam em periódicos da área da saúde, nos campos de Enfermagem, Psicologia, Saúde Coletiva e Medicina. Apenas 13 foram publicados em periódicos do campo da Educação. A maioria desses trabalhos tinha por objetivo mapear os saberes, percepções e práticas de jovens acerca de temas como gravidez, DSTs e práticas sexuais. São exemplos desse grupo de artigos *Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade* (FREITAS; DIAS, 2010) e *Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual* (MORALES; BATISTA, 2010). Note-se que este último artigo articula o risco a partir de duas facetas que se potencializam: a sexualidade juvenil e a deficiência intelectual.

Artigos como *Percepções de professores portugueses sobre educação sexual* (RAMIRO; MATOS, 2008) e *Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP* (JARDIM; BRÉTAS, 2006) compõem um segundo grupo de trabalhos, cujo objetivo é verificar como os professores percebem essas práticas e saberes, bem como seus posicionamentos frente à educação sexual. Os artigos que compõem esses dois grupos estão prioritariamente nas revistas da área da saúde.

A problematização da educação sexual no ambiente escolar, bem como propostas para sua realização é tema de artigos principalmente em periódicos de educação. Entretanto, mesmo que o foco principal dos artigos da área da saúde não seja a intervenção nas escolas, é muito frequente suas conclusões apontarem para isso. Alguns recomendam a intervenção desses outros profissionais nas escolas: “Face aos resultados obtidos pensamos que é importante os enfermeiros ajudarem os adolescentes a desenvolverem competências que os tornem capazes de negociar os níveis de intimidade e as medidas contraceptivas a usar numa relação” (FERREIRA, TORRALBA, 2011). Outros trazem em suas conclusões orientações a serem seguidas pelas escolas: “este estudo [evidencia] a necessidade de abordagens mais contextualizadas dos conteúdos de programas de educação sexual, quando seu foco for a redução da gravidez precoce” (CARVACHO; PINTO E SILVA; MELLO, 2008). De um modo ou de outro, esses artigos apontariam uma certa incompetência dos educadores em lidar com a educação sexual, ao mesmo tempo em

que naturalizam a escola como o lócus onde essa deve acontecer.

As entradas *educação alimentar* e *alimentação nutricional* totalizaram 66 artigos na base Scielo, quase todos publicados em periódicos da área da saúde, como saúde coletiva, medicina, psicologia e nutrição. Apenas dois foram publicados em um periódico da área de educação. Nesse grupo de artigos, é possível encontrar alguns exemplos do que me parece uma banalização da noção de educação, resultando em um desgaste do termo. Em uma sociedade como a nossa, que vem se intitulando como uma sociedade de aprendizagem, parece-me que nomear práticas como sendo educativas confere-lhes valor. A título de ilustração, tomo o artigo *Modificações do estilo de vida na síndrome dos ovários policísticos* (AZEVEDO et al., 2008), que traz como uma de suas palavras-chave educação nutricional. Apesar disso, o termo educação não aparece ao longo do artigo, que se limita a analisar os efeitos de modificações da dieta nas mulheres que compõem o grupo pesquisado, sem sequer apresentar práticas que pudessem remeter à transformação de seus hábitos alimentares.

Porém, muitos dos artigos tratam de iniciativas que efetivamente poderiam ser consideradas como educação nutricional, embora algumas fora do âmbito escolar. Essas intervenções que acontecem sobre os hábitos de indivíduos ou comunidades são realizadas por profissionais de saúde por meio de ações clínicas e de saúde coletiva, sendo esse grupo de artigos exemplificado por títulos como *Educação nutricional para adultos e idosos: uma experiência positiva em universidade aberta para a terceira idade* (CERVATO et al., 2005) e *Educação nutricional em serviços públicos de saúde* (BOOG, 1999).

Restaram 27 artigos relacionados com o mapeamento, problematização ou recomendações de intervenção nos hábitos alimentares de crianças e jovens que apresentam articulações com o ambiente escolar. Trabalhos tais como *Educação nutricional como forma de intervenção: avaliação de uma proposta para pré-escolares* (BISSOLI, LANZELLOTTI, 1997), e *Construção de metodologia de capacitação em alimentação e nutrição para educadores* (BERNARDON, 2011) apresentam propostas para implantação de programas de educação nutricional ou para avaliação de programas já existentes e também sugerem atividades de formação para professores com o objetivo de capacitá-los para atuar nesse tipo de atividade.

É interessante notar que apesar de haver um reconhecimento de que a mídia veicula expressiva quantidade de informações acerca da alimentação saudável, para, pelo menos alguns, pesquisadores da saúde ela não se constitui um canal adequado de educação, devendo a escola assumir também essa tarefa: “As tecnologias da informação e comunicação são de

extremas relevâncias na garantia do direito ao acesso à informação. No entanto, tais tecnologias não podem substituir a educação” (SANTOS, 2005), sendo que a autora entende que educação está restrita aos ambientes escolares, como se percebe ao longo do artigo. Como uma alternativa, Galante e Colli (2003) defendem a produção por profissionais de saúde de materiais educativos a serem disponibilizados *online*, o que poderia constituir uma ação de educação nutricional adequada e conduzida fora do ambiente escolar.

O terceiro e último tema que compõe este grupo de temáticas propostas para os currículos escolares voltadas para a produção de uma vida saudável é a *educação em saúde* ou *educação sanitária*. Estas palavras-chave – incluindo variações como *educação em saúde bucal*, *educação em saúde e nutrição*, *educação em saúde e prevenção* e *educação em saúde na escola* – alcançaram a marca de 538 artigos. Ainda que alguns desses artigos tratem da formação de profissionais da área da saúde, a maior parte deles é voltada para a educação em saúde promovida por agentes junto a comunidades ou indivíduos. Tendo em vista esse grande número de artigos, a análise foi centrada apenas naqueles 35 em que percebi propostas relacionadas ao ambiente escolar. Desses 35 artigos, cinco foram publicados em periódicos da área de Educação, sendo que alguns estão relacionados com as temáticas anteriores – *educação sexual* e *educação nutricional*. Já outros abordam temas específicos como *saúde bucal*, *esquistossomose*, *hanseníase*, *malária*, *prevenção ao uso de drogas*, *problemas de visão*. As ações propostas para a educação em saúde tanto podem ser desenvolvidas por profissionais da saúde que vão às escolas para ações específicas – como é o caso do artigo *Motivação no controle do biofilme dental e sangramento gengival em escolares* (TOASSI; PETRY, 2002), que relata a experiência de dentistas fazendo intervenções em escolas –, quanto podem passar pela capacitação de professores para atuarem na educação em saúde – o que aparece em artigos como *Efeito de ação educativa participativa no conhecimento de professores do ensino básico sobre malária* (SUÁREZ-MUTIS et al., 2011), *Conhecimento e atitudes relacionados com o abuso de drogas e prevenção apresentados por professores de escolas públicas* (MOREIRA; SILVEIRA; ANDREOLI, 2009). Alguns estudos buscam apenas mapear conhecimentos e crenças de professores sobre determinados assuntos, mas mostram com esse mapeamento a necessidade de ações específicas de educação em saúde nas escolas.

Possivelmente, estudos propondo intervenções nas escolas para promoção da vida saudável sejam os mais numerosos, até mesmo pela sua tradição histórica. Porém, a preocupação em relação à saúde financeira dos

alunos, apesar de ser bem mais recente, vem crescendo e ganhando força, como mostro na seção seguinte.

APRENDENDO A GERAR E GERIR A RENDA

O segundo eixo, que agrupa artigos nas temáticas da *educação empreendedora* e da *educação financeira*, problematiza as novas propostas para os currículos da educação básica e os riscos em relação à renda. Se a escola já vem se ocupando de questões de saúde desde o final do século XIX, preocupações relacionadas à renda são bem mais recentes e parecem ressoar as transformações sociais contemporâneas que deslocam a ênfase de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores (BAUMAN, 2001), de uma sociedade de trabalhadores disciplinados para uma sociedade de indivíduos microempresa (GADELHA, 2009). A *educação empreendedora* denota uma preocupação em tornar cada um capaz de gerar renda sem depender de que lhe seja oferecido um emprego, enquanto a *educação financeira* aponta para a necessidade de tornar cada um responsável pelas suas escolhas de consumo, capaz de continuar jogando o jogo do mercado, o que seria inviabilizado pelo mau uso dos recursos.

A *educação empreendedora* apresenta apenas uma entrada no Scielo, em um periódico da área de Administração, sendo que o artigo trata do ensino do empreendedorismo no ensino superior. Atualmente, constata-se que um número crescente de cursos superiores tem em sua grade curricular uma disciplina de empreendedorismo. E não apenas cursos da área de administração e gestão, mas também de áreas bem distintas, como enfermagem, engenharia, medicina, pedagogia... Porém, a *educação empreendedora* não está restrita ao nível acadêmico, mas vem sendo proposta também para a *educação básica*, ainda que não se tenha encontrado artigos que apontem nessa direção na base Scielo. Obras como *Educação empreendedora* (LOPES, 2010), *Empreendedorismo e educação empreendedora* (PREVIDELLI; MEURER, 2006), *Pedagogia empreendedora* (DOLABELA, 2003) e *O empreendedorismo na escola* (ACÚRCIO; ANDRADE, 2005), entre outras, visam orientar a inserção dessa temática nas escolas. Essas obras mostram que a introdução do tema do empreendedorismo no currículo vem sendo proposta com força crescente.

Cabe salientar que essas obras, na maioria das vezes, não enfatizam no ensino do empreendedorismo a capacidade para iniciar negócios e gerir empresas, mas o desenvolvimento de aspectos da subjetividade que produziriam o que vem sendo chamado de comportamento empreendedor, o que se alinha com a produção dos sujeitos empresários de si que, de acordo com Foucault

(2008a), seriam as subjetividades desejáveis para a governamentalidade neoliberal. Na escola moderna, pouco ou nenhum espaço haveria para pensar em tornar os indivíduos sujeitos dispostos a empreender. Afinal, nessa época em que a ênfase estava sobre o trabalho fabril, a escola devia produzir prioritariamente sujeitos capazes de adaptarem-se ao regime disciplinar das indústrias, que iriam tornar-se empregados capazes de obedecerem ordens e agir de acordo com regulamentos. Em tempos de desvalorização da disciplina, cada um deve ser capaz de tomar decisões, correr riscos e regular a si próprio, mesmo sendo empregado de uma empresa. O empreendedorismo não é apenas uma competência para criar e manter um negócio, é antes um *ethos*, um modo de ser claramente distinto daquele dos operários com seus corpos dóceis.

No tema da *educação financeira*, também foi encontrado apenas um artigo na base Scielo, *Paradigmas da educação financeira no Brasil* (SAVOIA; SAITO, SANTANA, 2007), publicado em um periódico do campo da Administração. Esse trabalho postula a urgência de implementar no Brasil um amplo programa de educação financeira, que envolva tanto as instituições educacionais, quanto ações mais amplas de educação não formal. Para os autores, a educação financeira deve ser promovida por meio de parcerias entre órgãos governamentais e instituições financeiras. Eles justificam sua preocupação tanto por transformações no cenário internacional, quanto por transformações na sociedade brasileira, principalmente a estabilização da moeda na década de 90 e o fim do regime militar, que teria rompido com um paternalismo de Estado característico do período. Tudo isso aponta para a necessidade de cada um tornar-se mais responsável por suas escolhas, gerindo de forma mais qualificada suas finanças.

Ainda que neste artigo último artigo o foco não seja especificamente o currículo escolar (embora esta estratégia seja também considerada), é possível encontrar livros e artigos fora da base Scielo cujo foco é a escola básica. Alguns trabalhos sugerem que a *educação financeira* seja incluída como parte das atividades da disciplina de matemática, traduzindo-se por meio dos conteúdos da matemática financeira (THEODORO, 2010; MUNIZ JR, 2010). Dentre os autores que se ocupam em criar estratégias para introdução da *educação financeira* nos currículos da Educação Básica, cabe destacar Aquino (2012) que tem desenvolvido livros e programas para escolas, como mostra seu *site*.

Esse tema não apenas vem sendo tratado por pesquisadores e especialistas, mas tem sido objeto da atenção do governo brasileiro (MOLL apud CNTE, 2011) e do Banco Mundial (2012), que vêm desenvolvendo ações junto a escolas públicas no país.

Cuidar da saúde, cuidar da renda, duas formas do cuidado de si contemporâneo que se tem procurado incumbir às escolas de ensinar aos alunos. Mas as ações dos indivíduos na prevenção e redução do risco não dizem respeito apenas a sua segurança individual, mas também à necessidade de participarem na produção da segurança coletiva.

APRENDENDO A FAZER SUA PARTE

O terceiro eixo consiste em temáticas relacionadas a riscos coletivos, cujas propostas visam alertar os indivíduos para problemas relevantes para a sociedade e torná-los ciente da importância de sua ação e de possíveis transformações em suas atitudes. Serão analisadas as temáticas de *educação ambiental* e *educação para o trânsito*.

A entrada *educação ambiental* no sistema Scielo devolveu 126 artigos, sendo a maioria deles, mais exatamente 75, em revistas da área de educação. Os outros 51 distribuíram-se por uma diversidade de campos bastante grande: psicologia, saúde pública, biologia, enfermagem, farmácia, ciências da informação, geografia, administração, química, engenharia e medicina. Ou seja, nesse caso, ao contrário das outras temáticas, as propostas estão concentradas em periódicos do campo educacional. Também é importante notar que apesar da concentração dos artigos em periódicos do campo educacional, a dispersão em campos tão variados denota não apenas uma preocupação crescente com a necessidade de *educação ambiental*, como também para um possível alargamento excessivo do termo, possivelmente pela valorização que hoje se confere ao termo educação, e que poderia promover uma corrosão de seu significado, tal como já se observou em relação à *educação nutricional*. Como um exemplo, trago o caso de um artigo que problematiza o destino de resíduos químicos resultantes de atividade de pesquisa e de ensino e que coloca em suas palavras-chave o termo educação ambiental (NASCIMENTO; TENUTA FILHO, 2010). Ao proceder à leitura do artigo, verifiquei que existe apenas uma discussão técnica de procedimentos a serem adotados em relação a tais resíduos, não sendo possível identificar ações educativas.

Outro ponto que me parece relevante refere-se ao fato de que a maioria dos artigos que tratam de práticas de *educação ambiental* não a toma como tema que se atravessa nos currículos escolares, mas como ações de educação em espaços não escolares, realizadas junto a comunidades ou por meio de mídias, como sugerem os seguintes artigos: *O encontro da política nacional da educação ambiental com a política nacional do idoso* (MACHADO; VELASCO, AMIN, 2006), *Educação não-escolar de adultos e educação ambiental: um balanço da*

produção de conhecimentos (FISCHER, 2009) e *A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido* (SILVEIRA, 2009). Esse entendimento de uma *educação ambiental* que não está fechada nas escolas parece que vem se fortalecendo: a *educação ambiental* parece não caber mais no espaço curricular. Tanto que em um dos artigos, os autores advogam “pela não desescolarização da educação ambiental” (KAPLAN; LOUREIRO, 2011), expressando sua preocupação com o resultado de uma pesquisa em que

[...] são analisados o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) e textos com conceituações-chave para as políticas públicas em Educação Ambiental (EA). Com a análise discursiva feita verifica-se que as relações entre a EA e a escola são apresentadas em duas direções coincidentes: busca-se afastar ou secundarizar tais práticas do contexto escolar, transferindo-as para outros espaços vistos como mais compatíveis à prática educativa ambiental; e, quando estas ações estão voltadas para a inserção nas escolas, nem sempre são concebidas e realizadas em diálogo com a comunidade e os conhecimentos escolares, entrando, portanto, de modo periférico no “mundo da educação”.

É interessante notar este movimento que parece contrário àquele das outras temáticas, que buscam nas escolas um ponto de apoio para sua legitimação. Apesar desta questão ter sido observada, é necessário aprofundar as análises para uma melhor compreensão acerca dessa diferença.

De modo geral, as propostas de *educação ambiental* para as escolas sinalizam a necessidade dos alunos conhecerem os problemas ambientais atuais e desenvolverem condutas ambientalmente corretas, voltadas para o uso responsável de recursos e para ações de desenvolvimento sustentável, como mostram os artigos *Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente* (SANTOS; JACOBI, 2011), *A crise ambiental e o papel da Educação: um estudo fundado na ontologia marxiana* (JIMENEZ, 2009) e *Ui, que nojo! Tem mais é que fechar esse valetão! Um estudo com o conceito deleuzeano de devir* (PALMEIRO; GIOPO, 2011). Como isso, a *educação ambiental* implica os sujeitos por meio de suas condutas na redução de riscos ambientais, que afetam toda a sociedade.

A *educação para o trânsito* não aparece como uma entrada no sistema Scielo, apesar do *Código Brasileiro de Trânsito* (BRASIL, 2008, p. 34), no artigo 76, mencionar que “a educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus”. Porém, encontrei no sistema Scielo um artigo tratando da inclusão do tema nas práticas escolares a partir da combinação das entradas

educação e trânsito, publicado em um periódico da área de enfermagem. Além desse, foram incluídos no material da pesquisa outros dois artigos, publicados em periódicos que não pertencem à base Scielo. Os artigos publicados em periódicos da área de enfermagem, *Educação em saúde no trânsito para adolescentes estudantes do ensino médio* (JOMAR et al., 2011) e *Educação em saúde no trânsito: uma contribuição da enfermagem* (BOVA; WALL, 2005), tomam a educação para o trânsito como parte da educação em saúde, usando a expressão *educação em saúde no trânsito*. Esses artigos propõem ações esporádicas de profissionais da enfermagem no ambiente escolar. Já o artigo *Considerações para a educação no trânsito* (AYRES; FERRI, 2004), publicado em um periódico multidisciplinar, mas cujas autoras são vinculadas ao campo da Educação, discute uma proposta de programa de educação para o trânsito mais ampla, com formação de professores para atuarem nas escolas e inserirem o tema nos currículos. Nesse artigo, o tema da saúde não é explicitado, sendo preocupação da autora que os alunos internalizem valores para tornar o trânsito menos conflituoso, gerando menos acidentes e procurando desenvolver comportamentos mais responsáveis. Em todos os três artigos, percebe-se a intenção de minimizar os problemas do trânsito por meio da condução das condutas dos indivíduos, colocando-os também aqui em uma posição de responsabilidade pela redução dos riscos, seus e da sociedade em geral.

Em ambos os casos, tanto na educação ambiental, quanto na educação para o trânsito, não pude localizar propostas para discutir questões sociais, tais como os modos de produção que geram problemas ambientais ou o estado das estradas. O foco nas ações individuais não se abre para a amplitude do mundo. O mesmo eu diria em relação à educação financeira, que não discute questões econômicas mais amplas. Relações análogas poderiam ser estabelecidas com as outras temáticas.

REGISTROS FINAIS

Conforme argumentei ao longo deste artigo, estamos vivendo em uma sociedade que retoma a noção de risco surgida na Modernidade, imprimindo-lhe maior importância e abrangência. Isso produz um imperativo de que cada sujeito deva tornar-se gestor de seus riscos, sendo necessário conhecê-los e ter competência para lidar com eles. Os resultados da pesquisa que aqui apresentei mostram que pesquisadores e especialistas em geral vêm sugerindo a inclusão de uma série de temáticas nos currículos das escolas básicas que visam produzir sujeitos prudentes, capazes de agir de modo a garantir sua segurança pessoal e fazer sua parte para a segurança da sociedade. As temáticas apresentadas foram extraídas

de artigos publicados em periódicos acadêmicos nos últimos anos e foram agrupadas em torno de três eixos: *riscos à saúde, à renda e à coletividade*. Na maioria das temáticas trabalhadas – *educação sexual, educação nutricional, educação em saúde, educação para o empreendedorismo, educação financeira e educação para o trânsito* – foi possível perceber a ênfase dada ao papel da escola, ficando as ações em espaços não escolares em segundo plano. Apenas no caso da *educação ambiental* é que surgem com força essas ações de educação fora das instituições educacionais. Outro fato que chamou a atenção foi o fato de que muitas dessas temáticas têm sido propostas por pesquisadores de outros campos que não a Educação.

Esses temas, de modo geral, emergem de estudos de cunho científico e apresentam de modo claro a intenção de governar a conduta da população, tomando como ponto de apoio a escola, onde se encontram jovens e crianças, constituindo parte significativa da população. Além disso, o contato dos estudantes com suas famílias representa uma forma importante de disseminar essas verdades. É necessário reconhecer que se houve tempos em que o controle da população se apoiava, principalmente, em estratégias de restrição à informação (como a censura), hoje parece que a verdade, em especial a verdade científica é que serve como principal elemento de sustentação. É interessante notar esta virada estratégica. De algum modo, parece que a governamentalidade neoliberal encontrou um modo mais eficaz de conduzir condutas. Se contra a mentira, contra a censura, é perfeitamente compreensível e justificável a revolta e a resistência, contra a verdade parece que ficamos impotentes. Contra a verdade (e uma verdade que se apresenta como algo que faz bem aos indivíduos e às comunidades), não parece possível se opor.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **iDicionárioAulete**. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital>. Acesso em: 02 abr. 2012.

ACÚRCIO, Marina; ANDRADE, Rosamaria. **O empreendedorismo na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AQUINO, Cássia. **Educação financeira**. Disponível em: <www.educacaofinanceira.com.br>. Acesso em: 02 abr. 2012.

AYRES, Nicolau; FERRI, Lúcia. Considerações para a educação no trânsito. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 2, n. 1, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/196/100>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

AZEVEDO, George Dantas et al. Modificações do estilo de vida na síndrome dos ovários policísticos: papel do exercício físico e importância da abordagem multidisciplinar. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, Rio de Janeiro, v. 30,

n. 5, maio 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-72032008000500009>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BANCO MUNDIAL. **School-based programs**. Disponível em: <<http://wbi.worldbank.org/wbi/content/school-based-programs>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. **Risk society**. Londres: Sage Publications, 1992.

BERNARDON, Renata et al. Construção de metodologia de capacitação em alimentação e nutrição para educadores. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 22, n. 3, June 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-5273200900030000>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BISSOLI, Marcos; LANZILLOTTI, Haydeé. Educação nutricional como forma de intervenção: avaliação de uma proposta para pré-escolares. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 10, n. 2, jun. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52731997000200003>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BOOG, Maria Cristina Faber. Educação nutricional em serviços públicos de saúde. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 15, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1999000600014>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BOVA, Vanina; WALL, Marilene. Educação em saúde no trânsito: uma contribuição da enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, n. 10, v. 1, 2005. Disponível em: <Educação em saúde no trânsito: uma contribuição da enfermagem>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BRASIL. Departamento Nacional de Trânsito. **Código de trânsito brasileiro**. Disponível em: <<http://www.denatran.gov.br/publicacoes/download/ctb.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

CARVACHO, Ingrid Espejo; PINTO E SILVA, João Luiz; MELLO, Maeve Brito de. Conhecimento de adolescentes grávidas sobre anatomia e fisiologia da reprodução. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 54, n. 1, fev. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302008000100017>. Acesso em: 02 abr. 2012.

CASADEI, Salete; GOIS, Cláudia. Políticas sociais comparadas. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 70, março 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/070/70casadei_gois.htm>. Acesso em: 30 mar. 2012.

CERVATO, Ana Maria et al. Educação nutricional para adultos e idosos: uma experiência positiva em Universidade Aberta para a Terceira Idade. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 1, fev. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-5273200500010000>. Acesso em: 02 abr. 2012.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Escola pública terá educação financeira**. Ago. 2011. Disponível em: <www.cnte.org.br/index.php/comunica%C3%A7%C3%A3o/cnte-informa/410-cnte-informa-588-19-de-agosto-de-2011/8712-escola-publica-tera-educacao-financeira>. Acesso em: 02 abr. 2012.

- DEFERT, Daniel. "Popular life" and insurance technology. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter. **The Foucault effect – studies in governmentality**. Chicago: Universidade de Chicago, 1991. p. 211-234.
- DOLABELA, Fernando. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Ed de Cultura, 2003.
- EWALD, François. **Foucault, a norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 1996.
- EWALD, François. Insurance and risk. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter. **The Foucault effect – studies in governmentality**. Chicago: Universidade de Chicago, 1991. p. 197-210.
- FERREIRA, Maria Margarida Reis dos Santos; TORGAL, Maria Constança Leite de Freitas Paúl Reis. Estilos de vida na adolescência: comportamento sexual dos adolescentes portugueses. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n. 3, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000300006>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- FERRER, Alejandro. El modelo educativo del movimiento reformista. In: FERRER, Alejandro; FERNÁNDEZ, Florentino. **Gênesis y situación de la educación social em Europa**. Madrid: UNED, 2003. p. 205-226
- FISCHER, Nilton Bueno. Educação não-escolar de adultos e educação ambiental: um balanço da produção de conhecimentos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200014>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999a.
- FREITAS, Kelly; DIAS, Silvana. Percepções de adolescentes sobre sua sexualidade. **Texto & contexto – enfermagem**, Florianópolis, v. 19, n. 2, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000200017>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- GALANTE, Andréa; COLLI, Célia. A utilização da WorldWide Web como ferramenta para a educação nutricional. **Revista Brasileira de Ciências Farmacêuticas**, São Paulo, v. 39, n. 3, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-93322003000300002>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- JARDIM, Dulcilene; BRETAS, José Roberto. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira/SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000200007>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- JIMENEZ, Susana; TERCEIRO, Emanoela. A crise ambiental e o papel da Educação: um estudo fundado na ontologia marxiana. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300015>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- JOMAR, Rafael Tavares et al. Educação em saúde no trânsito para adolescentes estudantes do ensino médio. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452011000100026>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- KAPLAN, Leonardo; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Análise crítica do discurso do programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais – profeia: pela não desescolarização da educação ambiental. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4698201100020000>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- LOPES, Rose Mary. **Educação empreendedora**. São Paulo: Campus, 2010.
- LUHMANN, Niklas. El concepto de riesgo. In: GIDDENS, Anthony; BAUMAN, Zygmunt; LUHMANN, Niklas; BECK, Ulrich. **Las consecuencias perversas de la Modernidad**. Barcelona: Anthropos, 1996. p.123-153.
- LUPTON, Deborah. **Risk**. Londres: Routledge, 1999.
- MACHADO, Rosângela Fátima de Oliveira; GARCIA VELASCO, Fermin de La Caridad; AMIM, Valéria. O encontro da política nacional da educação ambiental com a política nacional do idoso. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-1290200600030001>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- MATOS, Margarida et al. Educação sexual em Portugal e em vários países da América Latina. **Psicologia, saúde & doenças**, v. 10, n. 1, jan. 2009. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862009000100011>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- MORALES, Aida; BATISTA, Cecília. Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 2, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200005>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- MOREIRA, Fernanda Gonçalves; SILVEIRA, Dartiu Xavier da; ANDREOLI, Sérgio Baxter. Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8123200600030002>. Acesso em: 02 abr. 2012.
- MUNIZ JR, Ivail. Educação financeira: conceitos e contextos para o ensino médio. **Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática**. Salvador: SBEM, 2010.
- NASCIMENTO, Elizabeth de Souza; TENUTA FILHO, Alfredo. Chemical waste risk reduction and environmental

impact generated by laboratory activities in research and teaching institutions. **Brazilian Journal of Pharmaceutical Science**, São Paulo, v. 46, n. 2, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-82502010000200004>. Acesso em: 02 abr. 2012.

O'MALLEY, Pat. Risk and responsibility. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas. **Foucault and political reason**. Chicago: Universidade de Chicago, 1996.

PALMEIRO, Vandamir; GIOPO, Christiane. Ui, que nojo! Tem mais é que fechar esse valetão! Um estudo com o conceito deleuzeano de devir. **Educação em revista**, Curitiba, n. 40, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000200007>. Acesso em: 02 abr. 2012.

PREVIDELLI, José; MEURER, Vilma. **Empreendedorismo e educação empreendedora**. Maringá (PR): Unicorpore, 2006.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 5, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732005000500011>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702201100020000>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SAVOIA, José Roberto; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 6, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000600006>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SILVEIRA, Eduardo. A arte do encontro: a educação estética ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300018>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SUAREZ-MUTIS, Martha Cecilia et al. Efeito de ação educativa participativa no conhecimento de professores do ensino básico sobre malária. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 5, out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-8910201100050001>. Acesso em: 02 abr. 2012.

THEODORO, Flávio. Matemática e educação financeira: uma experiência com o Ensino Médio. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 15, 2010. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/1429/1229>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

TOASSI, Ramona Fernanda; PETRY, Paulo. Motivação no controle do biofilme dental e sangramento gengival em escolares. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 5, out. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102002000600015>. Acesso em: 02 abr. 2012.

NOTAS

¹ Adotei como ano de corte 2005, pois tinha a percepção de que as temáticas relacionadas ao risco proliferaram nos últimos anos. Com isso, parece-me que tomar as edições dos últimos sete anos já seria suficiente para mapear o que se pretendia com a pesquisa.

² Os números que se apresentam aqui são referentes a buscas realizadas dia 17 de março de 2012.

Artigo recebido em dezembro 2012.

Aprovado em março 2013.