

A cidade precisa dormir em paz... Relações entre Educação, Psicologia e Risco Social

Simone Maria Hüning
Neuza Maria de Fátima Guareschi

Resumo

Neste artigo, buscamos problematizar e redimensionar a compreensão a respeito de algumas práticas de governo voltadas a crianças e adolescentes ditos em "situação de risco social". Isto é resultado da análise de programas socioeducativos militares, voltados ao entendimento deste público, bem como de seus interlocutores, tais como a escola, a legislação os conselhos tutelares que tomaram a infância e adolescência como seu objeto. Estes documentos foram analisados a partir do olhar da produção foucaultiana, tomada como uma forma de interrogar a realidade. Procuramos, assim, dar visibilidade às condições de possibilidade envolvidas na intervenção de como e por quais estratégias essas organizações passam a constituir-se como locus do desenvolvimento de programas sócio-educativos. Primeiro, apresentamos algumas reflexões a respeito das questões de intervenção e da articulação entre duas modalidades de poder na constituição de populações governáveis. Em seguida, buscamos uma genealogia de sua constituição para analisarmos as estratégias e tecnologias voltadas ao governo desta população.

Palavras-chave: Risco Social; Intervenção; Governo.

THE CITY NEEDS TO SLEEP IN PEACE... RELATIONS AMONG EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RISK

Abstract

This article, propose to problematize and to re-calculate the understanding about some governmental practices turned to children and adolescents it could be in "situation of social risk". This is a result of the analysis of military social educative programs, turned to the understanding of this public, as well as of his interlocutors, such as the school, the legislation the protective advices that took the childhood and adolescence like his object. These documents were analyzed from the glance of the Foucault production, used like the form of questioning the reality. We try to give, so, visibility to the conditions of possibility involved in the intervention of like and for which strategies these organizations became a locus of the development of social educative programs. First, we present some reflections concerned to the questions of intervention and of the articulation between two kinds of power in the constitution of governable populations. Next, we look for a genealogy of his constitution to analyze the strategies and technologies turned to a governing of this population.

Key words: Social risk; Intervention; Governmental practices.

O que se faz necessário é uma urgente providência da polícia e do Juizado de Menores no sentido da extinção desse bando e para que recolham esses precoces criminosos, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, aos institutos de reforma de crianças ou às prisões (...) Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo e o sossego para nossas mais distintas famílias (Jorge Amado em Capitães da Areia, s/d, p. 11-13).

A discussão que apresentamos é parte de uma pesquisa que buscou problematizar e redimensionar a compreensão a respeito de algumas práticas de governo voltadas a crianças e adolescentes ditos em “situação de risco social”. Resultou da análise de programas socioeducativos militares, voltados ao atendimento deste público, bem como de seus interlocutores, tais como a escola, a legislação, os conselhos tutelares e as diversas disciplinas que tomaram a infância e adolescência como seu objeto.

Estes documentos foram analisados a partir do olhar da produção foucaultiana, tomada como uma forma de interrogar a realidade, pela qual procuramos dar visibilidade às condições de possibilidade envolvidas na intervenção de organizações militares junto a estes sujeitos, ao “como” e “por quais” estratégias tais organizações passam a constituir-se como locus do desenvolvimento de programas socioeducativos voltados ao atendimento de crianças e adolescentes, assim como os efeitos de discursos educativos e psicológicos na produção da categoria “crianças e adolescentes em situação de risco social”.

Em um primeiro momento, estaremos apresentando algumas reflexões a respeito das questões de intervenção e da articulação entre duas modalidades de poder (disciplina e biopolítica) na constituição de populações governáveis. Em seguida, tomaremos a materialidade dos programas educativos mencionados, buscando uma genealogia de sua constituição para analisarmos as estratégias e tecnologias voltadas ao governo destas crianças e adolescentes, desnaturalizar os programas “educativos” e discutir como estes produzem práticas que articulam questões de poder e saber que classificam e normatizam.

Constituir-se pelo risco: condição da intervenção

O diretor do Reformatório... a uma pergunta nossa, respondeu: - Ele se regenerará. Veja o título da casa que dirijo: 'Reformatório'. Ele se reformatará (Jorge Amado em Capitães da Areia, s/d, p. 179).

Para que possamos falar em intervenção, precisamos inicialmente falar da constituição deste público para o qual as intervenções dirigem-se, ou seja, da constituição destas populações governáveis. Estas resultam de produções que articulam diferentes discursos que tornam problemáticos determinados modos de ser ou agir. Dessa forma, é necessário compreender que a intervenção está posta antes, por exemplo, do ingresso de um adolescente em um determinado programa socioeducativo. Ela já se constitui pelos modos de cálculo de risco, pela nomeação de uma população como **em** ou **de** risco: os critérios de inclusão de determinadas pessoas em categorias como a de risco são o que torna possível a própria prática de intervenção. Em outras palavras, só se pode agrupar determinadas pessoas em um espaço institucional, como os programas mencionados, se antes estas mesmas pessoas forem agrupadas por discursos, pelos modos como se afetam pelos saberes produzidos e reconhecidos, neste caso, sobre o risco. É necessário que estes sujeitos sintam-se como em situação de risco, sintam-se alvos dos discursos que constituem e governam o risco, algo do tipo: é comigo que estão falando, eu sou ou estou em situação de risco, eles podem fazer algo por mim. Ou seja, pela constituição de formas de relação do indivíduo consigo mesmo, os chamados processos de subjetivação, produz-se o efeito de governamentalidade. Pela demarcação de situações, comportamentos, territórios, espaços de risco, produzem-se populações governáveis, alvos de um poder que vai incidir sobre esse coletivo. Para Popkewitz e Lindblad (2001),

Quando adotadas pela política social e pelas práticas profissionais de escolaridade, as tecnologias de 'risco' introduziram questões de governabilidade que transformaram crianças e famílias em entes socialmente perigosos. Quando se trata de indivíduos como membros de uma população 'de risco', por exemplo, o objetivo é geralmente antecipar e impedir um acontecimento indesejável, como o alcoolismo ou o fracasso escolar (p. 20).

Assim, isso que chamamos de intervenção passa a se constituir por uma organização e agrupamento de determinada população tanto em espaços institucionais como em campos disciplinares, discursivos. A intervenção está atrelada à demarcação/produção de populações sobre as quais se quer intervir. Essa compreensão rompe com a tradicional visão que delimita um momento para o diagnóstico e outro para a intervenção... Diagnosticar é intervir, na medida em que o diagnóstico já

produzirá efeitos - tanto sobre os diagnosticados, quanto sobre os técnicos que o elaboram. A marca de um diagnóstico já produz afetações na vida dos sujeitos sendo, portanto, um modo de intervenção.

O diagnóstico do risco social é possível pelo estabelecimento de uma interlocução entre disciplinas e instituições que vão produzir e sustentar um *discurso verdadeiro*, legitimado, não apenas sobre o risco, mas sobre uma normalidade para a infância e adolescência e sobre os “modos certos” de ser, formar e educar estes sujeitos. Mencionamos aqui a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, Estatística, neste caso específico também o Militar (tomado aqui como disciplina na medida em que produz saber e age sobre corpos/sujeitos), como alguns dos interlocutores que pregarão uma determinada ordem, uma normalidade, constituindo concomitantemente as situações de risco social e as respectivas estratégias de governo. Produz-se um efeito de verdade não apenas em relação ao que é dito como risco, mas também legitimando as formas, modos, saberes e espaços de intervenção sobre ele, as chamadas práticas de governo.

Considerando a ideia de que os discursos constituem e regulam a realidade, percebemos que, ao tomarmos crianças/adolescentes como “menores em situação de risco”, produzimos e sofisticamos as estratégias de governo sobre estes, disseminando o discurso sobre a situação de risco social que se naturaliza e legitima socialmente. A aceitação deste discurso é acompanhada pelo consentimento de uma série de intervenções que categorizam, discriminam e excluem e que se apresentam como justificadas pelo “diagnóstico inicial” da situação de risco (cujos critérios tendem a não ser questionados). Ao colocar-se as práticas de intervenção na centralidade das ações que pretendem controlar ou reduzir um risco social que se entende como já constituído, implementam-se estas práticas, produzem-se novos espaços de intervenção, deixando-se, porém, de problematizar a constituição destes espaços, dos próprios riscos, das estratégias adotadas e dos sujeitos que passam a ser produzidos por estas práticas.

Neste processo de naturalização do risco, produzimos imagens e sentidos sobre o que este vem a ser, legitimando intervenções dos mais variados tipos, que fazem parecer natural, por exemplo, a atuação de organizações militares na educação de crianças e adolescentes; “*criou-se aquela mentalidade de que o quartel corrige...*” (militar). Essa prática passa a ser justificada como sendo uma função social destas organizações militares e estratégia de construção de uma imagem de “utilidade” e valorização destas diante da sociedade, que repercute não apenas entre os militares, afetando também os trabalhadores das escolas,

as famílias, e os meninos participantes, que passam a legitimar e muitas vezes “prescrever” os programas como forma de “correção” dos adolescentes e de suas situações de risco (e o risco estaria sujeito à correção?). Instituem-se novos especialistas e novos saberes (sobre a educação de crianças e adolescentes, sobre o risco social) que destituem outros saberes, destituindo também os *fazeres das pessoas* – de pais, familiares, adolescentes, professores – que desse modo sujeitam-se à intervenção de outros que materializam a verdade do *saber o que e como fazer*. A disciplina militar passa a responder por esse saber/fazer, abarcando desde o campo das relações familiares até os processos de aprendizagem, saúde e formação moral dos adolescentes.

A ideia de manutenção da ordem social vem somar-se aos modos como esta prática repercute no corpo social “... *estamos nos livrando de um problema, então se a gente trazer aqui para dentro, disciplinar bem, pronto, a gente não vai ter problemas com eles lá fora*” (técnica). Desse modo, os programas assumem para si o que outras disciplinas ou práticas rejeitam assumir: disciplina, rigidez, controle..., tarefas que a sociedade entende e legitima como necessárias, quando se trata desta população-alvo, mas que trazem consigo conotações negativas quando explicitadas na escola ou mesmo na família. Delega-se às organizações que se constituem como hierárquicas, fechadas e disciplinares, a parte “pesada” de um trabalho dito educativo, considerado necessário para esses adolescentes que afrontam os modos de ser adolescente prescritos pelos saberes oficiais.

Estas práticas tendem a integrar duas modalidades de poder: a disciplina que se dirige ao corpo individual; e o biopoder ou biopolítica, onde o que se tem é

... um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de ‘população’. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder... (Foucault, 1999, p. 292-293).

Esta segunda modalidade estará relacionada com a intervenção nos modos de viver, a partir de mecanismos mais globais, de abrangência não sobre o individual, mas sobre o coletivo - a população; diz respeito aos cálculos, às definições e estratégias de controle do risco.

Como se situam em níveis diferentes, quais sejam, “a série corpo – organismo – disciplina - instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos reguladores – Estado” (Foucault, 1999, p. 298), estas duas tecnologias operam de modo articulado: o poder disciplinar com a marca de uma vigilância sobre o corpo; o biopolítico ou “biossociológico”, como uma verdade que garante a vida, enquanto regulamentação e prescrição de modos de vida. Da relação entre estas modalidades produz-se o efeito de um controle contínuo, disperso, não localizado, um controle sem rosto que regula e produz modos de ser.

Entre o corpo a ser disciplinado e a população a ser normatizada, mostra-se a diferença (nela manifesta-se o risco) e configura-se o alvo da intervenção. Os efeitos resultantes da articulação de um poder disciplinar e biopolítico afetam o público que atendem ao produzir um assujeitamento na medida em que tais meninos dispõem-se a frequentar os programas; a sociedade que legitima este tipo de intervenção; mas também impulsiona a própria realização do programa ao afetar os militares que se “engajam na missão”: *“Não sou militar para formar conduta, caráter de adolescente. Eu sou oficial porque formo oficiais todos os anos... essa é a minha profissão. Agora... como militar, eu estava cumprindo mais uma missão que era coordenar [o programa]”* (militar).

Dessa forma, tomamos a produção de uma normalidade para a infância/adolescência como atrelada às estratégias de biopoder, uma vez que produzem simultaneamente o anormal – o “menor” em situação de risco social; mas que vão além disso, criando também para este um padrão que o torne descritível, identificável, categorizável, que o aproxima dos saberes e portanto dos poderes de uma intervenção. No caso que trazemos à discussão, articulam-se discursos verdadeiros, tecnologias disciplinares, especialistas já consagrados nas questões da infância e juventude, como psicólogos, educadores e assistentes sociais, bem como novos “especialistas” - os militares, que passam a ser os produtores/portadores de um saber e de um método sobre o como tratar esse “conhecido anormal”.

Os programas materializam o “casamento entre os gestores do Estado e esses novos especialistas colocando em funcionamento uma nova maneira de fazer política – que Foucault denominou *biopolítica* – e um novo tipo de poder, um poder coletivo sobre a vida – que Foucault denominou *biopoder*” (Veiga-Neto, 2001, p. 114), operando a lógica “inclusão/saber/exclusão” (p. 113) como estratégia de ordenamento e governamentalidade.

Para finalizar este tópico, assinalamos três pontos que seriam de certo modo um aviso de cautela na compreensão do que foi até aqui exposto sobre poder/saber e governamentalidade, como *exercício de poderes, lógica de ordenamento e legitimação de um saber militar sobre crianças e adolescentes*.

Como exercício, estes poderes (disciplinar e biopoder) não podem ser entendidos meramente como repressivos e negativos,

... pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte é porque produz efeitos positivos a nível do desejo... e também a nível do saber... (Foucault, 1990, p. 148).

Como lógica de ordenamento, esta operação – “inclusão/as-ber/exclusão” não é privilégio destes programas. Já foi amplamente apontado, por Foucault e outros teóricos, como outras instituições constituem-se e operam a partir desta mesma lógica, com práticas de regulamentação e disciplinarização, sendo especialmente mencionadas a universidade e a escola. Segundo Veiga-Neto (2001),

... a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade... funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a prisão, o manicômio, o quartel, o hospital (p. 109).

E, por último, a naturalização deste envolvimento, ou legitimação de um saber militar sobre crianças e adolescentes, não é exclusividade do período atual. Frontana (1999) aponta que é a partir de 1964, após o chamado golpe de Estado que deu origem ao regime militar no Brasil, que a “questão do menor” foi verdadeiramente dimensionada como um problema social de âmbito nacional, havendo, nesse período, uma convocação de técnicos como psicólogos, antropólogos, sociólogos e pedagogos para pesquisar e produzir técnicas que legitimassem a ação estatal, fundamentados nos princípios da doutrina de segurança nacional, base do regime militar.

A partir destas considerações iniciais, passamos a discutir as práticas realizadas hoje pelos programas analisados, buscando algumas

marcas históricas, atravessamentos de enunciados que constituem a rede discursiva que dá possibilidades à legitimação de práticas como as que encontram materialidade em tais programas. Buscamos, conforme Fischer (2001), “mapear os ‘ditos’... Multiplicar relações,..., proceder a um levantamento da ‘memória’ desse enunciado” (p. 205), situando-o em relações históricas, práticas concretas e em relações de poder/saber.

Constituindo a rede discursiva: o sonho de uma sociedade perfeita

Existe, atualmente, um significativo número de organizações militares, atendendo a um número ainda mais significativo de crianças e adolescentes tidos como em situação de risco social e pessoal, desenvolvendo com estes um programa de formação dito socioeducativo, pautado nos mesmos pressupostos e atividades realizadas por militares adultos. A pergunta que formulamos, então, é como, em um determinado momento, passamos não apenas a aceitar, mas também a atribuir a estas organizações, que têm por funções específicas a defesa territorial e/ou a segurança pública, “... que detêm o monopólio do uso legítimo da violência...” (Leirner, 1997, p. 19) constituídas histórica e regimentariamente por adultos, a função de educar crianças e adolescentes?

Tomamos, então, alguns marcos históricos relativos à legislação sobre a infância/adolescência e às políticas de Estado, para visibilizar como as instituições em pauta, atreladas ao discurso de ordem e progresso da modernidade, assumido tanto no âmbito governista estatal, quanto científico, constituíram algumas das condições de possibilidade para a execução do programas nestes espaços militares.

É na intenção de marcar estas referências históricas que nos reportamos à produção do “problema do menor”, que, na passagem do século XIX para o XX, fez com que o Estado se voltasse à produção de técnicas, políticas e instituições direcionadas ao enfrentamento dessa questão. A partir de então, duas preocupações passaram a ganhar importância em relação aos “menores”: a de buscar soluções em termos de assistência às crianças e adolescentes sem amparo material e moral; e a preocupação com a crescente criminalidade infantil e juvenil, que colocavam em risco a ordem da sociedade (Frontana, 1999).

Na esfera legislativa, ocorreu a promulgação do Código de Menores em 1927, desde quando houve várias propostas de revisão e alteração da lei, até sua efetiva reformulação em 1979. Entre este período, mesmo sem a alteração do Código, o projeto de reformulação

do papel do Estado no Governo Vargas acarretou mudanças na legislação sobre a infância, focalizando “por um lado, a assistência à maternidade, à infância e à adolescência, através de programas de educação e saúde e, por outro, medidas de recuperação e controle dos menores abandonados e delinquentes através da internação e repressão à criminalidade” (CESPI, 2002, p. 3).

Segundo dados organizados por Alvim e Valladares (1988), a partir dos anos 30, começaram a ser criadas instituições voltadas à solução dos problemas causados pelos “menores” que transitavam e ocupavam as ruas das grandes cidades. Em 1940, foi fundado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), a partir do qual outras instituições voltadas à assistência da população infanto-juvenil foram criadas: em 1942 a LBA (Legião Brasileira de Assistência) e o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e em 1946 o SESC (Serviço social do Comércio) e o SENAC (Serviço nacional de Aprendizado Comercial). A década de 50 foi palco de debates e tentativas de mudanças em torno da legislação brasileira para a infância e adolescência, processo interrompido com o chamado Golpe Militar de 1964, que redimensionou a atuação das forças armadas junto à sociedade, colocando-as também como interventoras nas questões do “menor”.

Nessa época, as ações do Estado passaram a ser justificadas pelo argumento de restabelecimento da ordem social e garantia da segurança nacional, concebidas, pelos teóricos da Escola Superior de Guerra (ESG), não apenas como defesa da pátria contra o inimigo externo, mas pela assertiva de que estes podiam ser encontrados dentro do país, por ameaçarem ou se oporem à ordem imposta pelo regime militar. Sob a bandeira de “segurança e desenvolvimento”, não havia limites para a ação do Estado no combate aos potenciais inimigos e a manutenção da segurança passa a englobar questões não apenas militares, mas políticas, econômicas, sociais, psicológicas e científicas, entre outras, redimensionando a atuação das instituições militares (Frontana, 1999).

Enquanto as políticas econômicas desse período visavam a aceleração do desenvolvimento e promoção do capital, as políticas sociais eram revestidas de um caráter compensatório aos setores sacrificados pelas políticas econômicas, devendo conter a insatisfação popular e diminuir as tensões sociais geradas por este modelo de desenvolvimento. É nessa lógica que a “questão do menor” ganha importância nesta época, correspondendo à concepção da ESG de que todo problema social capaz de pôr em risco a ordem e o desenvolvimento da nação deveria ser alvo de ações preventivas e contro-

ladoras. Assim, em dezembro de 1964, é criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), responsável por formular e implantar a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), resultando em um sistema “centralizado de controle e assistência voltado para a vigilância, a educação e a reintegração desse segmento da sociedade” (Frontana, 1999, p. 87), pautado pelo discurso científico representado por médicos, sociólogos, administradores, pedagogos, psicólogos, advogados e enfermeiras, produzindo verdades tais como o desvio de conduta/os desviantes, a delinquência/os delinquentes, a criminalidade/os criminosos, a desorganização familiar/as famílias desestruturadas e o que mais pudesse estar na base da marginalidade social. Tais disciplinas passaram a objetivar e constituir, por meio de nomeações e classificações em categorias específicas, estes sujeitos e outros que passaram a ser objeto de sua atenção. Nessas circunstâncias, organizações que até então pensavam a defesa territorial e preparavam jovens adultos para proteger a sociedade, passam a se ocupar de proteger os jovens **em** risco (ou, conforme eram chamados, “os menores irregulares”) da sociedade e a sociedade dos jovens **de** risco.

Este “compromisso social”, como é enunciado pelas organizações, para além do interesse na manutenção dos princípios de “segurança e desenvolvimento” e prevenção do “desajustamento”, almejados pelo regime militar, tem como objetivo melhorar a imagem destas organizações militares frente à sociedade. Conforme Frontana (1999), um importante ponto de interesse do Estado de Segurança Nacional em relação ao “menor” dizia respeito à utilização destas políticas como propaganda do regime, na idealização de uma sociedade desenvolvida econômica e socialmente, na realização de um máximo de bem-estar social, enfim, do sonho de uma sociedade perfeita. Para Foucault (2000), ainda que este sonho seja atribuído aos filósofos e juristas do século XVIII ou aos ideais iluministas, “... há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina... às coerções permanentes,... aos treinamentos indefinidamente progressivos,... à docilidade automática” (p. 142).

Temos, então, projetos de efetivação destes ideais de perfeição, inicialmente com a criação de institutos especializados procurando “recuperar” e “reintegrar o menor” ao meio social, onde as organizações militares participam, neste momento, mais como mentoras e fiscalizadoras do que propriamente realizadoras de tais projetos que irão atrelar-se a instituições e especialistas específicos. Atribuindo-se, na grande maioria das vezes, o “problema do menor” à sua desorganização

familiar, estas instituições propunham-se a um atendimento global, que suprisse desde as necessidades materiais até as morais, em um processo de correção destas *personalidades*.

Quando o “menor” passa a ser tratado como ser carenciado, vítima de um sistema de organização social, o enfoque correcional-repressivo é substituído pelo enfoque assistencialista, que, por analogia ao tratamento em medicina, estabelece um plano de cura que se propõe, por sua vez, a prevenir e remediar a marginalidade (Frontana, 1999). Abre-se espaço para a intervenção a partir de organizações militares, não mais apenas como gestoras de políticas, mas como executoras de programas ortopédicos, que agregam às estratégias de governo uma intimidação pela aproximação com as instituições representativas da execução desta ordem social, cujo alvo são agora os chamados “menores em situação de risco social”, uma aproximação “amistosa” e preventiva do marginal (ainda que em potencial) das organizações de repressão, segurança e controle social.

Na contemporaneidade, essa possibilidade constitui-se também em uma discursividade que fala do declínio dos tradicionais saberes/poderes/fazer da escola, da família, da Igreja, entre outras instâncias ditas educativas e da exacerbação de discursos sobre o aumento da criminalidade, drogadição, insegurança pública, violência urbana e assim por diante, produzindo-se um apelo à intervenção de outras instâncias junto à infância/adolescência, legitimando-se a ação dos novos “especialistas”. Aquilo que poderia surpreender, causar estranhamento, como o “*trazer crianças, pra dentro de uma instituição militar*”, acaba sendo absolutamente naturalizado, justificado, legitimado pela sociedade. Agregam-se a isso, as mudanças na legislação para a infância e juventude, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que colocam a criança e o adolescente como um dos principais focos de ação e responsabilidade, não apenas do Estado, mas da sociedade civil; e o modelo capitalista, que vai cobrar a utilidade e produtividade dos sujeitos, à qual os programas respondem não apenas pelos cursos profissionalizantes oferecidos, mas por se colocarem como um caminho em si mesmos, pela possibilidade de ingresso na carreira militar.

É interessante perceber como a produção acadêmica (Psicologia, Pedagogia, Medicina...) engaja-se nestas promessas, dando sua contribuição à constituição desta população em risco e das respectivas tecnologias educativas, emprestando seus saberes e seus discursos, prescrevendo “modelos de eu” e “receitas praticáveis para a ação em relação ao governo das pessoas...” (Rose, 2001, p. 46).

Atreladas às tecnologias de controle, às técnicas disciplinares, cuja implementação fica normalmente a cargo dos militares, a Psicologia, o Serviço Social e a Pedagogia (através das escolas) articulam-se na construção destas estratégias de governmentação. Contudo, é interessante perceber como se tenta sustentar uma grande distância na atuação destes especialistas e dos militares: “*nós temos um recurso, que é a psicologia. Quando o caso assim é muito mais grave, a gente encaminha... Eles estão sujeitos à repreensão, à suspensão e ao desligamento, e... essa parte fica mais direcionada com os militares. A gente faz aquele processo de atendimento, da conversa, da orientação, conversa com familiar...*” (técnica). Apesar dessa demarcação de diferenças entre os agentes e suas práticas, não há como sustentar uma finalidade diferente nestas ações, senão modos diferentes de buscar atingir as mesmas finalidades – aprimoramento de sujeitos; o uso de tecnologias cuja força maior não pode ser situada mais na repressão do que na conversa/orientação ou vice-versa.

O que tu fez, pra mim, não importa? A introdução do biográfico na produção do risco

- Veja... O tipo do criminoso nato. É verdade que você não leu Lombroso... Mas se lesse conheceria. Traz todos os estigmas do crime na face. Com essa idade já tem uma cicatriz... Espie os olhos... Não pode ser tratado como um qualquer (Jorge Amado em Capitães da Areia, s/d, p. 181).

Trazemos, agora, alguns dos elementos que, de um modo geral, caracterizam o funcionamento dos programas estudados, de forma que possamos melhor compreender as estratégias de intervenção por estes utilizadas, elucidando os pressupostos que pautam sua ação. Recorremos a uma descrição das atividades desenvolvidas e aos documentos que regulamentam as normas internas dos programas para, a partir disso, trazer elementos para a compreensão dos modos como são efetivadas as propostas de governmentação e normalização abordadas até o momento.

Tendo mencionado a produção de uma categoria de pessoas **em/de** risco como estratégia de governmentação, apontamos neste momento para o agrupamento destes meninos, que são “retirados de seu contexto” (este é tido como contaminador), e agrupados em quartéis, onde se dará o processo educativo. Prevalece a noção de uma criança **de** risco, aquela que faz errado, que é infrator (mesmo sem ter cometido

infração) e que, portanto, necessita de alguma forma de reclusão e vigilância, sem, no entanto, ferir o que determina o ECA. Uma criminalização da infância e do risco. Sem precisar apelar para a internação destes meninos (mesmo porque não haveria respaldo legal para isso), monta-se sobre eles um sistema de vigilância constante que ultrapassará o espaço e tempo que permanecem nos quartéis. É como se houvesse a designação de um policiamento para esses sujeitos, um policiamento que age por antecipação, que simultaneamente previne e pune. Produzem-se “infâncias policiadas”, que diferem muito da conhecida noção de “infância protegida”. São infâncias trazidas para dentro das organizações repressoras do crime e da desordem - na perspectiva dos programas, suas prováveis futuras inimigas; numa ação que traz consigo o duplo sentido de proteger a sociedade do outro e proteger o outro de si mesmo.

Preenchendo o requisito do risco social a partir dos critérios estabelecidos pelos programas nas entrevistas de seleção, os meninos participam, por um período que pode variar de 10 meses até 4 anos (quando atingirem 18 anos), de atividades desenvolvidas pelas organizações militares, que compreendem conteúdos como “atributos da área afetiva, educação moral e cívica, ordem unida, educação física, higiene, atividades socioculturais, boas maneiras e conduta dos integrantes do pelotão, cuidados com o uniforme, hierarquia e disciplina, ensino profissionalizante, acompanhamento escolar, horticultura e estudo obrigatório” (documento).

Na ficha de entrevista com a qual os meninos são recebidos e a partir da qual é estabelecida a gravidade do caso e o tipo de atitude ou atenção especial que se deverá dar a cada menino, constam perguntas que buscam, além dos dados de identificações, um levantamento de informações que se propõem a um verdadeiro exame moral da vida dos meninos e de suas famílias:

Já esteve internado? Quando? Onde? Por quê?

Fuma? Desde quando e quantos cigarros por dia?

Já usou drogas? Quais?

Quem ofereceu?

Por que aceitou?

Gostou? Por quê?

Conhece alguém que usa drogas?

Que tipo de drogas conhece?

Alguém da família já teve problemas de justiça ou polícia?
Quem? Quando? Qual?

Como é seu relacionamento com sua família? (documento).

Procede-se a uma espécie de interrogatório onde o aluno deve confessar a verdade sobre si para que possa ser ajudado. É a partir disso que se traça um prognóstico para a recuperação e o investimento que será feito com cada um tendo por referência o levantamento feito neste momento. Mas, além das informações objetivas levantadas junto aos meninos, contará a credibilidade com que passam estas informações. É necessário que o menino consiga fazer com que acreditem que diz a verdade. Não satisfazendo esse requisito, as fichas costumam ser complementadas com informações obtidas junto a outros colegas, amigos, ou qualquer pessoa que tenha algo a dizer sobre ele. Neste ponto, tem início a descrição da carreira moral de cada menino, que ficará registrada em prontuário próprio e conterá informações de todo e qualquer desvio de comportamento, bem como medidas corretivas adotadas. O caso a seguir, relatado em um dos programas, dá-nos a dimensão da importância que assume a história de vida no prognóstico dos meninos e também possibilita a visibilização de boa parte da trama que constitui a rede discursiva que opera na objetivação do “menor em situação de risco social”:

“O Conselho Tutelar (CT) mandou essa criança pra gente com dois meses de funcionamento do [programa]... E o CT não mandou a ficha disciplinar, a ocorrência da criança. Chegando a criança pra mim: ‘Olha, o que tu fez, pra mim, não importa. A tua vida vai começar agora, dessa conversa contigo, olho no olho. Você quer ficar ou quer ir embora?’; ‘Eu quero ficar’. O pai tinha morrido, a mãe sustentava ele e um outro irmão, o outro irmão de dezesseis anos, que estava com dois anos já na Febem, e ele estava recém com um mês que tinha retornado da Febem. Ai o CT mandou essa criança pra cá. Imediatamente levei, falei pro [superior]. Ele falou: ‘Vamos ficar com a criança aí, o primeiro problema que ela cause, simplesmente nós não vamos ficar’. O [superior] fez um contato com o CT: ‘É realmente assim, assim, assim...’ Retornou aqui, chamou a criança e conversou francamente com ela: ‘Olha eu sei como é tua vida. O CT já me falou... falou tudo, de maconha a cocaína... cola, cachaça tudo...’ Tinha 14 anos. ‘Eu sei como é tua vida. O primeiro erro que tu fizer aqui tu vai embora’.

Segunda, terça, quarta, quando foi quinta-feira, estava lá o guri com o olho roxo. Infelizmente não podemos ficar...” (militar).

Conforme Foucault (2000), “a introdução do ‘biográfico’... faz existir o ‘criminoso’ antes do crime... forma-se aquela noção de indivíduo ‘perigoso’ que permite estabelecer uma rede de causalidade na escala de uma biografia inteira e estabelecer um veredicto de punição-correção” (p. 211). É neste sentido que os momentos iniciais dos meninos nos programas servem para que seja estabelecido um perfil moral/psicológico, tanto a partir das entrevistas como de seus modos de reação em frente às ordens e atividades desenvolvidas. “*Nós vamos trabalhar com eles à medida que eles gritam por socorro, por ajuda... eles próprios mostram para nós as falhas, os defeitos, os vícios errados de atitude que eles trazem, ou do seio da família, ou do colégio, ou da turma de amigos deles ali... a partir desses vícios e atitudes erradas é que nós começamos o trabalho. Porque para uma atitude simples deles envolve vários aspectos de correção de atitudes, de correção de comportamento*” (militar). Cada atividade realizada terá um caráter de desvelamento das verdadeiras identidades destes meninos, de seu potencial perigoso, agressivo, desviante. “*... quer ver erros de atitude e tudo, é só fazer uma partida de futebol... Então o dia-a-dia, o comportamento, as falhas de atitude que eles mostram para nós é que nos direcionam a trabalhar certas atividades com eles*” (militar).

A partir da etapa em que são aceitos nos programas, os meninos recebem instruções de equipes formadas por militares que desenvolvem o trabalho voluntariamente e acompanhamento de psicólogas e assistentes sociais que compõem as equipes. A rotina dos participantes gira em torno de atividades físicas na maioria do tempo controladas, como, por exemplo, a ordem unida e o treinamento físico militar. São desenvolvidas também atividades de lazer e oficinas profissionalizantes, nos próprios quartéis e/ou em parceria com outros setores da comunidade. Assim como as atividades e o comportamento, os horários são controlados. As atividades são realizadas em conjunto, respeitando uma programação preestabelecida nos “quadros de trabalhos semanais”(QTS).

O objetivo principal, conforme os comandos responsáveis, é a execução de um programa de profissionalização educativa que, a exemplo de tantos outros programas e projetos desenvolvidos em nossas escolas e outras entidades, “resgate a cidadania” através da execução de atividades de cunho socioeducativo e recreativo. O conceito de

cidadania neste contexto é tratado como algo que possa ser retirado e devolvido, como algo que se possa possuir ao invés de se exercer. Por sua vez, a “noção de resgate combina visões religiosas de salvação com noções seculares sobre os efeitos da pobreza, da classe e discriminação social/racial” (Popkewitz e Lindblad, 2001, p. 11).

Lançando mão da educação pelo e para o trabalho como forma de “corrigir” estes “menores”, os programas passam a definir-se como um “um espaço entre dois mundos”, “...um lugar para transformações individuais que devolverão ao Estado os indivíduos que perdera” (Foucault, 2000, p. 101), tentando agir sobre a alma, ou, como dizem os militares, sobre a “mente” dos adolescentes, não a partir da possibilidade da diferença, mas pelo enquadramento em um conceito de infância e adolescência tidos como normais, a partir dos quais prescrevem-se atitudes, comportamentos e modos de ser apropriados, e um tempo hábil para a modelação de “sua personalidade” (documento) ou de uma alteração na “identidade” desses sujeitos. A proposta dos programas pode ser sintetizada na expressão de Foucault (1990): “aparelho para transformar indivíduos” (p. 196).

A formação profissional não será a única dimensão em que o trabalho está envolvido, sendo que este se faz presente também em outras atividades “a exemplo de limpeza, serviços internos, outros, desde que sejam ‘planejadas’ e dirigidas no sentido educacional...” (documento). Neste sentido, podemos pensar que este tipo de trabalho é tomado como útil não pela sua atividade de produção, “...mas pelos efeitos que toma na mecânica humana... veicula, de maneira insensível, as formas de um poder rigoroso; sujeita os corpos a movimentos regulares, exclui a agitação e a distração, impõe uma hierarquia e vigilância” (Foucault, 2000, p. 203). Frequentemente, as atividades de trabalho são realizadas com caráter punitivo e/ou disciplinador.

Para além disso, há todo um comprometimento com o mercado de trabalho, que não diz respeito apenas a possibilitar uma formação para que estes meninos consigam colocar-se de forma digna neste mercado, mas envolve um compromisso com a produção de mão-de-obra, na articulação de noções como disciplina/ordem/produtividade. Sustenta-se a “...ética do trabalho como um meio de se evitar o ingresso no mundo da delinquência e de se opor ao estigma do pobre como potencialmente criminosos, procurando construir a identidade coletiva de ‘trabalhadores pobres urbanos’”(MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA, p. 1991, p. 45).

Além do trabalho e da vigilância, são utilizados uma série de outros mecanismos de controle, tais como a verificação periódica dos objetos e armários dos alunos, do desempenho e frequência escolar e do comportamento do aluno nos programas e fora dele, bem como visitas domiciliares. O controle exercido sobre a frequência e desempenho escolar encontra reciprocidade de interesses por parte das escolas, que habitualmente tomam a iniciativa de contatar as equipes dos programas (e não as famílias) para comunicar a “situação” do aluno, especialmente desvios e episódios de indisciplina.

Essas atividades, que podem ser entendidas como uma forma de governo da conduta dos indivíduos, estariam dirigidas a produzir sujeitos de um certo tipo, promover uma “melhoria” nestes sujeitos. Os efeitos esperados dessa produção estarão nos modos como estes meninos passam a se relacionar consigo e com os outros “... *ele vê que aquilo ali já não encaixa mais com o que ele pensa ‘não, isso aqui já não faz parte mais de mim, isso aqui não vai me levar a nada... Ele próprio já começa se auto-policar’*” (militar).

As chamadas medidas educativas, amplamente utilizadas nos programas, formalmente estabelecidas e precisamente respeitadas, obedecem a toda uma lógica de gravidade e reincidência, sendo que “Toda e qualquer alteração cometida pelos alunos deverão ser registradas, inclusive providência, no prontuário do aluno” (documento). Essas “sanções normalizadoras” funcionam como um “pequeno mecanismo penal”: possuem leis próprias, delitos especificados, formas particulares de sanção, instâncias de julgamento” (Foucault, 1990, p. 149). Dada a importância que estas assumem diante da proposta dos programas e enquanto recurso de governo, transcrevemos a seguir as principais medidas educativas e critérios de aplicação:

Medidas educativas: buscando mudança de comportamento e atitude, através do exemplo, da orientação segura e somente adotando posições mais enérgicas quando a situação assim o exigir... 1) **Orientação:**... com o intuito de dar a melhor direção, no sentido técnico, moral e social...; 2) **Advertência:** aplicada quando não resultar solução a ‘orientação’ ou a falta for considerada mais grave do que aquela...; 3) **Atividade Extraclasse:** aplicada quando não resultar solução a ‘advertência’ ou a falta for considerada mais grave do que aquela... devendo ser observada a relação entre o tipo de atividade a desenvolver e a falta cometida com equilíbrio pertinente à ação, a consequência e a qualidade da medida, se possível, deverá ser, em sentido

análogo à falta; 4) **Suspensão do aluno de atividade:** aplicada quando não resultar solução a ‘atividade extraclasse’ ou a falta for considerada mais grave do que aquela... onde será buscada a correção da atitude a partir da concessão de tempo destinado à reflexão, afastado do convívio de seus colegas em determinada atividade; 5) **Suspensão do aluno do Programa:**... quando não resultando mudança de comportamento a aplicação das medidas já enunciadas, se concederá uma última oportunidade ao aluno para refletir sobre sua conduta, afastado do Programa...; 6) **Desligamento do Programa:**... quando esgotados os meios disponíveis que buscam a mudança de atitude, não for obtido melhora... A aplicação de medida deverá sempre ser objeto de análise da coordenação e equipe técnica... (documento).

Tais medidas contemplam uma seqüência que inicia pelos procedimentos prescritos como a orientação, almejando a expectativa de um desenvolvimento da capacidade de domínio de si por parte dos alunos, pela reflexão sobre seus atos. É interessante perceber que o momento de reflexão é *concedido* por uma decisão da equipe. Não está suposta nas medidas iniciais, mas a partir de um determinado momento em que uma sucessão de outras ações já teria produzido nestes alunos a capacidade de um cuidado de si.

Os elementos apresentados constituem uma gama tecnológica utilizada pelos programas como recursos para a diminuição da situação de risco social ‘diagnosticada’ nos meninos participantes. Evidencia-se a preocupação dos chamados procedimentos socioeducativos com um ‘aprimoramento’ dos sujeitos. Tornar-se disciplinados e ser capazes de gerir-se, conforme as medidas propostas, tornaria estes meninos aptos a “serem inseridos” na sociedade e, quando avaliado necessário/comveniente, permanecer por mais algum tempo nos programas ou ser encaminhado a outro tipo de instituição. Essa avaliação resultará da observância das ocorrências registradas para cada aluno no decorrer do período em que este estiver vinculado ao programa.

Ironicamente, ou talvez até tragicamente, os meninos ditos “**em situação de risco social**” passam a ser responsabilizados por gerar sua própria condição de risco, por gerar sua própria situação ‘problemática’. *“os valores que ela resgata aqui durante um ano, no primeiro mês, na vida normal dela, dentro de casa, da família, no meio pra onde ela voltou, todos os valores que ela aprendeu aqui serão jogados fora”* (militar). Enfim, como nos mostram as estratégias e discursos dos

programas e seus interlocutores, o risco dito “social” acaba sendo situado como questão individual ou, no máximo, familiar.

O que temos a ver com isso?

Talvez essa seja a principal questão que nos interesse. Qual a nossa implicação, como educadores, professores, psicólogos, enfim, como profissionais que se subjetivam e produzem subjetividades em/por suas práticas cotidianas? De que modo nosso pensar/fazer produz condições e verdades que instituem as diferenças e torna-as problemáticas? Se há programas educativos, socioeducativos, assistenciais, etc., militares ou não, é porque há de antemão uma rede discursiva que gera as condições de existência deste outro a intervir, bem como dos modos de intervir. Cabe questionarmos o quanto isto está atrelado a produções acadêmicas como as da Educação e Psicologia: duas disciplinas constituídas e legitimadas pela preocupação com a formação dos sujeitos e suas condutas. Essas duas áreas do conhecimento, tradicionalmente, constituem-se em discursos cujas práticas não só ditam, mas produzem os saberes, as técnicas, os procedimentos de como se manejar ou “mudar” os “problemáticos”, os “frágeis”, os “incapazes”, os “carentes”, enfim, todos aqueles que são julgados como necessitados de um atendimento, uma tutela ou supervisão especial para atingirem a normalidade, a média ou, pelo menos, não se afrontarem a ela. Discursos científicos que legitimam, por um lado, a necessidade da educação e a delimitação de quem necessita ser educado; por outro, justificam a existência da Psicologia pelo estabelecimento do que é normal/anormal, e a necessidade de enquadrar, ajustar ou adaptar. Assim, ao invés de fechar este texto enumerando proposições ou conclusões, propomos o retorno ao seu início reintroduzindo a questão: o que a Educação e a Psicologia têm a ver com o risco social?

Notas

1 A investigação foi realizada em dois diferentes programas militares de instituições distintas, voltados ao atendimento de crianças e adolescentes **ditos** em situação de risco social. Foi desenvolvido um trabalho de pesquisa pelo período de dois anos, realizando-se visitas de observação aos programas, conversas informais com os alunos participantes e equipe, e entrevistas gravadas com as equipes de militares e demais trabalhadores dos programas, bem como visitas às escolas de onde provinham as crianças participantes dos programas e

aos conselhos tutelares. As entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra e seus trechos aparecerão no texto em itálico, entre aspas, seguidas pelos termos *militar*, *técnica* ou *comunidade*. Em *militar*, estão contemplados todos os entrevistados que faziam parte das diferentes organizações militares, sendo que não haverá outra identificação complementar por solicitação deles. Do mesmo modo, procedemos com os demais entrevistados, agregando na categoria *técnica* as psicólogas e assistentes sociais de cada programa, bem como respectivas estagiárias, e na categoria *comunidade* membros do Conselho Tutelar. Mantemos estas três categorias demarcadas no decorrer do texto, para dar visibilidade aos diferentes lugares *de* e *por* onde circulam esses discursos. Os trechos extraídos de qualquer documento procedente dos programas (por exigência das organizações militares) serão apenas indicados como *documento*.

2 A problematização a respeito do que tem-se constituído como “risco social” tem sido alvo de nossas pesquisas, sendo discutido especialmente a partir da produção de Beck (1998) e Spink (2000). Uma discussão mais aprofundada a respeito, onde articulamos a constituição do risco social à produção de identidades/diferenças pode ser encontrada em Hüning (2003), e Guareschi e Hüning (2003).

3 Sobre o uso do termo “menor”, ver Alvim e Valladares (1998); Cespi (2002); Frontana (1999), entre outros.

4 Os coordenadores dos programas ressaltam a semelhança da formação de um soldado e de um aluno dos programas, enfatizando, contudo, que não há qualquer aproximação com armamento ou munição e que, além desta diferença, haveria uma cobrança um pouco menos rígida por se tratarem de crianças.

5 A LBA, inicialmente voltada para os filhos dos integrantes da FEB (Força Expedicionária Brasileira), o SENAI com objetivo de qualificar mão de obra para a indústria e, inspirados nesse modelo, o SESC e o SENAC (Alvim e Valladares, 1988), evidenciando os pressupostos de educação pelo trabalho.

6 Nesta perspectiva, os “grupos marginalizados tornavam-se marginalizantes”, e a condição de marginalidade dessas populações eram produzidas pelos próprios indivíduos, pelo seu “despreparo psíquico, cultural e econômico” (Frontana, 1999, p. 189).

7 Não há, nos programas, critérios formalmente documentados para definir o risco, sendo estes produzidos a partir das práticas dos diferentes agentes institucionais envolvidos nos seus processos de

seleção e execução. Geralmente, sua definição está atrelada a situação de pobreza, ócio ou região de moradia do adolescente.

8 Nesta perspectiva, os “grupos marginalizados tornavam-se marginalizantes”, e a condição de marginalidade dessas populações eram produzidas pelos próprios indivíduos, pelo seu “despreparo psíquico, cultural e econômico” (Frontana, 1999, p. 189).

9 Não há, nos programas, critérios formalmente documentados para definir o risco, sendo estes produzidos a partir das práticas dos diferentes agentes institucionais envolvidos nos processos de seleção e execução dos mesmos. Geralmente, sua definição está atrelada a situação de pobreza, ócio ou região de moradia do adolescente.

REFERÊNCIAS

Alvim, M. R. B. & Valladares, L.P. (1998). *Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais – BIB. Rio de Janeiro, ANPOCS, 26, 3-37.

Amado, J. (1937). *Capitães da Areia*. Círculo do Livro, s/d.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

Coordenação de Estudos e Pesquisas sobre a Infância. *História da Legislação Relativa à Infância no Brasil: principais marcos históricos*. Disponível em <<http://www.usu.br/cespi/marcelegi.htm>> Acesso em: 26 de dezembro de 2002.

Coimbra, C. (2001). *Operação Rio: o mito das classes perigosas*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto.

Fischer, R. M. B. (2001). *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa. Rio de Janeiro, 114.

Foucault, M. (1990). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2000). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.

Frontana, I. C. R. C. (1999). *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola.

Guareschi, N. & Hüning, S. M. (2003). Construindo identidades a partir da diferença: crianças e adolescentes em situação de risco. In Maraschin, C., Freitas, L. & Carvalho, D. C. *Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 281-295.

Hüning, S. M. (2003). *Ordinário Marche! A constituição e o governo de crianças/adolescentes pelo risco-diferença*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPG. Psicologia PUCRS.

Leirner, P. C. (1997). *Meia-Volta, volver: um estudo antropológico sobre a hierarquia militar*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas & Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. (1991). *Vidas em risco: assassinato de crianças e adolescentes no Brasil*. Rio de Janeiro: MNMMR: IBASE: NEV-USP.

Popkewitz, T., Lindblad, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade* [online]. ago. 2001, vol.22, n. 75. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 28 de novembro 2002.

Rose, N. (2001). Como se deve fazer a história do eu? *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, 26, 1.

Spink, M. J. (2000). Os contornos do risco na modernidade reflexiva: contribuições da Psicologia Social. In *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social*, 12,12.

Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In Larrosa, J., Skliar, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica

Simone Maria Hüning - Psicóloga, Mestre em Psicologia Social PUCRS, Doutoranda em Psicologia. PUCRS.

E-mail: simonehuning@yahoo.com.br

Neza Maria de Fátima Guareschi - Professora/pesquisadora do programa de pós-graduação em psicologia - PUCRS - Coordenadora do grupo de pesquisa Estudos Culturais e Modos de Subjetivação.

E-mail: nmguares@puccrs.br
