

TECNOLOGIAS DE GOVERNO: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes

Simone Maria Hüning

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Neuza Maria de Fátima Guareschi

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Resumo

Neste artigo procuramos compreender a constituição de uma categoria de “crianças e adolescentes em situação de risco social”. Em um primeiro momento, passamos pela questão da construção social das identidades a partir das diferenças, acentuando seu caráter cultural, provisório e articulado com relações de poder. A partir desses conceitos, problematizamos a concepção de identidade enquanto unidade estável. Buscamos também, discutir como, paralelamente à constituição de uma categoria normatizante da infância, foram criadas as “outras infâncias”, como a infância do “menor” ou a “infância em situação de risco”, visibilizando, assim, algumas estratégias de governamentalidade implicadas na constituição desta categoria, utilizando-se para isso, a análise de programas sócio-educativos.

Palavras-chaves: identidades/diferenças, situação de risco social, governamentalidade.

Abstract

In this paper we seek to understand the constitution of the category “children and adolescents in a situation of social risk”. In a first moment, we deal with the question of the social construction of identities, departing from difference, emphasizing their provisional and cultural character, articulated with power relations. Based on these concepts, we problematize the concept of identity as a stable unit. We also discuss how, in parallel to the constitution of the normalized category of infancy, “other infancies” were created, such as “abandoned infancy”, or “infancy in a social risk situation”. Through the analysis of governmental socio-educational programs, we aim to unpack some strategies of “governmentality” that are implicated in the construction of other infancies.

Key-words: identity/difference, social risk situation, governmentality.

Introdução

Talvez nunca se tenha falado tanto em diferença. Fala-se em conviver com as diferenças, em respeitar as diferenças, em integrar as diferenças, especialmente na educação, e até mesmo, num discurso um tanto equivocado, em tolerar as diferenças, como se o eu, tomado como referência, fosse bom o suficiente para tolerar o outro que é diferente, embora não tão bom quanto eu.

A educação, de forma especial voltou-se para a questão da diferença com projetos de integração das crianças diferentes como, por exemplo, os chamados portadores de necessidades especiais. Fala-se muito no respeito às diferenças individuais como fator a ser considerado no ritmo do processo de aprendizagem. Mais do que isso as propostas pedagógicas de muitas escolas incluíram no seu currículo temas relacionados à diferença, como o estudo das diferenças culturais entre índios, brancos, negros, pobres e ricos, mulheres e homens...

Temos também assistido e participado da criação de instituições e programas voltados exclusivamente ao atendimento dos diferentes, como programas de alfabetização de adultos, de crianças indígenas ou de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco social. Tomamos essas instâncias – escola e os programas chamados sócio-educativos ou assistenciais – como práticas de governamentalidade ou de administração social que como explicadas por Popkewitz e Lindblad (2001) ao se referenciar as estatísticas educacionais, “...permite não apenas realizar intervenções imediatas ou futuras na vida de seres humanos individuais, como também faz com que as mudanças nas condições das pessoas produzam alterações no tipo de pessoas que são”.

Essas instâncias, ao se proporem como interventoras sobre populações ou realidades específicas, lançam mão da produção de categorias de pessoas sobre as quais vão intervir, tais como a *de risco*. Desta forma, a questão que se coloca aqui, é como essas instâncias ou instituições passam a objetivar crianças/adolescentes em situação de risco social, propondo-se que através desse olhar possamos desnaturalizar esta condição.

Constituindo diferenças

As identidades são produzidas no interior de práticas que são significadas pelos sujeitos e produzidas em espaços históricos e institucionais específicos. Elas emergem no interior de relações específicas de poder e são mais um produto da marcação de diferenças do que um signo de uma unidade idêntica. Assim, o processo da construção das identidades está sempre envolvido com a diferença, da relação com aquilo que não é, sempre referido ao *outro*: sou o que o outro não é.

Qualquer discurso ou prática deve ser compreendido como imbricado por ou funcionando como regimes de verdade. Aquilo que se aceita como legítimo, que nos permite diferenciar o que tomamos por verdadeiro ou falso, o discurso científico, enfim,

“... numa sociedade como a nossa – mas, afinal de contas, em qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro.” (Foucault, 1999, p. 28).

Sendo assim, os processos produzidos na articulação das diferenças culturais, das diferentes práticas de significação não podem ser analisados somente a partir de categorias, de narrativas supostamente originárias e iniciais mas pressupondo também discursos de verdade produzidos na cultura. As lutas por imposições e negociações de sentidos, nesses espaços da cultura, ou seja, as políticas de identidades¹ tentam impor-se a discursos culturais como categorias universais, como sistemas de significação que pretendem expressar o humano e os grupos sociais, segundo categorias universais e naturais pré-estabelecidas, de acordo com critérios ditos como reais, como materiais, como anteriores à experiência que se faziam deles. Desta forma, as políticas de identidades mobilizam-se nos espaços de articulação² de sentidos, de práticas de significação, produzidas a partir da composição de determinadas formações discursivas, nas quais os sujeitos são posicionados e se reconhecem como sujeitos, não por aquilo que se identificam, mas por aquilo que identificam como diferença. Mas a diferença também não é tomada aqui como categoria universal e natural, a diferença, assim como as identidades, constituem-se em campos discursivos históricos e culturalmente contingentes e, portanto, edificações em determinados tempo e espaço.

As identidades são produzidas no interior de práticas de significação, por isso adquirem uma materialidade discursiva real, tornam-se o real nos espaços de articulação, de sentidos em que está em jogo uma multiplicidade de categorias referenciais que se fazem a todo o momento, marcando, instituindo e constituindo novas formas dos grupos sociais definirem a si próprios e serem definidos pelos outros. Referimos que os espaços de articulação envolvem uma polifonia de sentidos que são produzidos cotidianamente e que implicam não no fortalecimento de uma ou outra identidade, mas na desestabilização contínua dos marcadores identitários, pela produção contínua da diferença.

Tomando a cultura como campo de luta e significações onde se constituem as diferenças, os Estudos Culturais, centralizam este conceito, tomando-o como marca da modernidade tardia e da constituição das identidades. Assim como as sociedades, as identidades estariam sendo constantemente “descentradas”, abaladas pelas diferenças que produziriam novas “posições de sujeito”, não se podendo mais falar em uma identidade sólida, unificada, mas em uma multiplicidade de posições a partir de articulações com o diferente (Hall, 2000).

Nesse debate em torno das diferenças, nossa atenção deve voltar-se justamente aos modos pelos quais se constituem estas diferenças, muitas vezes tomadas como sendo da própria natureza ou essência do ser. Um dos primeiros pontos a ser assinalado na desconstrução de uma idéia essencialista das diferenças e identidades, repousa no fato de

que o próprio estabelecimento da diferença sustenta-se em sistemas classificatórios criados culturalmente e que, em si, não possuem absolutamente nada de natural. Quando estabelecemos modos de ser, de agir, comportamentos, enfim, como esperados, quando passamos a estabelecer uma norma, uma identidade, estamos ao mesmo tempo afirmando e constituindo aquilo que é diferente a esta identidade, que não é apenas o seu oposto como se para cada identidade houvesse uma oposição, mas é tudo aquilo que não está incluído nesta referência.

Se remetermo-nos, por exemplo, a uma determinada identidade de infância ou adolescência ditas normais, estamos instituindo outras identidades de infância e outras adolescências “diferentes” da norma. Esse tipo de articulação é o que define a identidade como algo *relacional*, sustentada pela exclusão, por aquilo que não é, tal qual definido por Woodward (2000) em que “A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções...” (p. 41).

Cabe ressaltar que esses sistemas classificatórios, pautados na demarcação da diferença, estão implicados com relações de poder como, por exemplo, o poder de definir identidades, marcar diferenças e estabelecer um padrão de normalidade ou referência. Para Silva (2000b), “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados (...) A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (p.81). Sua produção deve então ser compreendida como um processo cultural em que se partilham sistemas de significação, ou seja, trata-se da marcação simbólica da diferença. Trata-se de saberes/poderes que nomeiam e objetivam identidades e sujeitos. Esses discursos verdadeiros além de regrar nossos modos de ser constituem alvos – problemáticos, frágeis, incapazes, carentes – enfim todos aqueles que são julgados necessitados de uma tutela, atendimentos e supervisões especiais para atingirem a média ou não se afrontarem a ela.

Dessa forma, podemos nos perguntar sobre que identidades nosso sistema educacional, a mídia ou a sociedade constroem para a infância e adolescência. Que discursos são que referem a “*uma infância normal, como a de qualquer criança*”³. Que imagem de infância é esta que tratamos como normal e como constituímos as “outras infâncias?”

“Estranhos Infanto-Juvenis”: a criança e o adolescente em situação de risco

Um dos problemas-produto de nossa época tem sido a infância e a adolescência⁴, ou talvez, mais especificamente, o menor como a outra identidade da infância. Como nos lembra Larrosa (1998), a Psicologia, assim como a Pedagogia, preocupou-se em constituir e capturar uma essência da infância traduzindo seus medos, suas satisfações, necessidades, seus modos de sentir e de pensar. Paralelamente a essa constituição de uma infância dita normal, tivemos a constituição de outras infâncias, como a infância “marginal” ou a “infância de risco”.

Esta última, inventada nas últimas décadas, passou a ser objeto de programas sociais e instituições de assistência, e preocupação de nossas escolas, ocupados em garantir a

educação e porque não dizer a normalização desta infância. Os chamados crianças e adolescentes em situação de risco passaram a desafiar os programas de educação tradicionais como os de nossas escolas e logo foram encaminhados a programas especiais.

Mas como chegamos a esta definição do risco?

Um dos aspectos certamente diz respeito ao estabelecimento de uma noção de infância e adolescência que descreveu comportamentos, atitudes, sentimentos e necessidades, excluindo, assim, destas categorias aqueles que não correspondiam aos manuais de psicologia, pediatria, pedagogia e outras ciências que se ocuparam dessa descrição. Assim, fundou-se uma série de infâncias e adolescências diferentes, que por sua vez foram também sendo descritas e objetivadas por outras instituições e outras ciências. De Conselhos Tutelares a Programas de Assistência, uma série de profissionais voltaram-se a atender estes “estranhos infanto-juvenis”. E a noção de risco social entrou em pauta.

Da pobreza ao risco, há um olhar que de antemão e arbitrariamente exclui “o menor” da sociedade, como se ele não fizesse parte dessa, mas poderá quem sabe um dia fazê-lo, caso adapte-se às prescrições que lhe forem impostas. Ao excluir não apenas retiramos, ainda que ilusoriamente, o problema da “nossa sociedade”, do “nosso mundo”, mas nos isentamos de toda e qualquer responsabilidade – o risco está e fica restrito ao mundo do outro, aos que vivem “em um outro mundo”. Iludimo-nos acreditando que se o “menor” estivesse inserido na “nossa” sociedade, talvez não fosse de risco, porque a vemos como boa e acolhedora e depositamos a “culpa” pelo “desvio” na pessoa e no meio familiar:

“Agora, eles próprios é que deverão se encorajar, né, de acordo com os ensinamentos que eles vão adquirir aqui dentro para que, ao saírem daqui, eles, pelas forças deles, consigam dar continuidade ... só vão seguir um rumo correto aqueles que realmente não têm problemas graves de comportamento. Mas o restante, infelizmente, se não houver um acompanhamento, vão voltar a serem o que era antes.”

Não por acaso, nos espaços e práticas vinculados ao atendimento de adolescentes ditos em situação de risco, prevalece o estatuto de menoridade/inferioridade, expresso pela denominação menor. O termo menor é utilizado na referência ao infrator, inadaptado, abandonado, vítima de violência, de risco, em risco, à margem de uma infância ou adolescência ditas como padrão ou “normal” – a outra identidade da infância. Expressão dessa prática pode ser encontrada nos programas estudados, em documentos datados de 1996 até a data atual, ou seja, posteriormente a veiculação do Estatuto da Criança e Adolescente. Um dos programas descreve seus objetivos: “Prestar assistência aos *menores* carentes que estejam em face de *situações de risco social*... A seleção dos participantes deve considerar: a) a existência de situação de *risco social para o menor*; b) o *menor* deve possuir referência familiar; c) deve estar regularmente matriculado na rede pública de ensino; e d) os pais ou responsáveis e o *menor*⁵ devem aderir voluntariamente ao programa”.

Faz-se necessário que prestemos atenção às implicações e produções que emergem desta noção, tão “inocentemente” empregada no nosso cotidiano. É neste sentido que Frontana (1999) propõe um entendimento sócio-histórico do termo menor e sua difusão nos usos e práticas sociais cotidianas, que passa a veicular a partir da definição jurídica estabelecida pelo Código de Menores:

Entendendo essa situação do “menor” antes de tudo como uma “situação de perigo” ... o Código precedia a uma caracterização negativa do “menor”, na medida em que assinalava um destinatário que se encontraria em estados considerados dissociados do conceito de infância, aproximando-o da figura de um “outro” da infância, pois, mantendo certos atributos dela, estaria para ela como uma anomalia, como uma alteridade incompleta, já que mesmo permanecendo criança não faria parte do mundo da infância (p. 59).

Frontana (1999) inclui em sua análise a “situação de perigo. Situação de perigo? Que perigo? Para quem? Supõe-se um perigo evidente ou potencial inerente à situação de pobreza. O perigo da marginalidade e da drogadição, por exemplo, como se estes fossem exclusividade dos “menores”, “...*essa parte da sociedade que o único caminho, única expectativa de vida que tem é ser marginal mais adiante...*” Mas o que sabem sobre o futuro destes meninos e que precisam prevenir? Como antecedem o destino destas vidas para poder dar-lhes novos rumos? “*Para ter uma expectativa de vida pra ele... Esse pessoal de baixa renda né..., essas pessoas*”.

Um das relações que se estabelecem está na articulação da pobreza com a menoridade e com o risco, de modo que ser “menor” já pressupõe um desvio à norma, e as noções de *em risco* e *de risco* se confundem.

A antecipação e prevenção sobre os rumos e futuros das vidas dessas crianças e adolescentes, que somam na definição de sua situação de risco, nitidamente pautam-se em pressupostos que Coimbra (2001) define como mito das classes perigosas, que por sua vez interpela o infante-juvenil, produzindo em termos de sociedade diversas modalidades de discursos de verdade e diversos alvos de intervenção, que vão especificar-se conforme seus objetivos e filiações em termos de campos disciplinares nos quais se constituem.

Essas especificidades afetarão também os critérios de produção e objetivação dos adolescentes em situação de risco social, enquanto alvos de discursos ortopédicos. Spink (2001) situa algumas das novas modalidades da utilização da linguagem dos riscos ao serem apropriadas por diferentes campos disciplinares, visibilizando os modos pelos quais são constituídos, os modos pelos quais são falados e constituem diferentes sentidos. A partir da linguagem dos programas que buscam intervir nesta população de crianças e adolescentes, enfatiza-se mais uma vez que essa linguagem de risco é produzida e produz seus efeitos para além das instâncias que a organizam formalmente, estabelecendo seus critérios de classificação, sejam estas instituições militares, Conselhos Tutelares, escolas ou programas sócio-educativos.

Desta forma, a noção de risco “possibilita entender como são definidas as relações entre governantes e governados: ou seja, a quem compete legislar sobre os riscos nas diferentes esferas do fazer humano” (Spink, 2000b, p.159-160). Assim, entra em cena o fenômeno da gestão dos riscos, e este passa a constituir-se então como uma forma de governo das populações. “Para cada risco, cria-se a necessidade de avaliação e regulação, com a consequente contratação de especialistas e criação de comissões técnicas responsáveis pela avaliação dos riscos” (Spink, 2000b, p. 169).

Neste gerenciamento dos riscos, a ênfase está colocada no processo de normatização: “... *o prevenir e educar, então, é resgatar aquela imagem, principalmente dos adolescentes para mostrar para eles o caminho, o caminho certo*”. Há um modelo – aquela imagem a resgatar – que se oferece como caminho certo. No entanto, parece que nos esquecemos, enquanto sociedade, que com a nomeação de uma Infância, normal e inocente, nomeamos também uma infância que não é Infância, que não é inocência, mas diferença. Uma infância ou adolescência que não pode ter “aquela imagem” resgatada, pois é diferente e, portanto, talvez precise trilhar outros caminhos. Para estas outras imagens da infância/adolescência, que muitas vezes nos recusamos a ver como possíveis, o caminho certo, o caminho da vida talvez também seja um caminho um tanto diferente. Esse diferente, às vezes é chamado em risco, de risco, às vezes de malandragem. É a outra criança a quem chamamos *menor*. Menores irregulares, menores viciosos, menores desocupados, menores em perigo moral, menores abandonados, menores expostos, delinquentes, em situação de risco, pivetes ou trombadinhas. Figa (1998) chama-nos a atenção: “Se construímos uma entidade, por exemplo a Infância, construímos ao mesmo tempo outra entidade: a Outra Infância” (p. 88).

Na procura de estabelecer-se as responsabilidades sociais de controle sobre as crianças e adolescentes em situação de risco e respondendo a uma tentativa de gerir/anular o risco social representado por estes, instituições e técnicos como psicólogos, assistentes sociais, educadores, casas de acolhida, entre outros, partindo tradicionalmente de uma metodologia prescritiva e adaptacionista, buscam modelar e adequar o comportamento desviante e biografias das crianças e adolescentes, promovendo uma pedagogia corretiva. Segundo Popkewitz e Lindblad (2001, p.19) “classificar crianças e famílias de risco é uma tecnologia de governança”, implicada em um projeto de planejamento social.

O processo de organização que classifica, regula e controla faz uso do que Foucault (2000) chamou de dispositivos disciplinares. Tomando o corpo como objeto, o poder disciplinar investe-o com o objetivo de torná-lo dócil, aperfeiçoado. Quando essa tecnologia ultrapassa os limites do corpo e volta-se para o governo das populações temos o que Foucault (2000) chamou de biopoder. As instituições “especializadas”, por sua vez, encarregaram-se de exercer e aprimorar estas tecnologias disciplinares. A Psicologia e a Pedagogia assumiram seus lugares neste processo, “a educação será marcada por práticas autoritárias e disciplinares; as idéias psicológicas vão contribuir analisando a criança como um ser despreparado, ainda sem controle de suas pulsões, que precisa ser disciplinado. A disciplina aparece justificada pela necessidade do desenvolvimento do autocontrole” (Bock, 2001, p.9).

Para Spink (2000a) os biopoderes, como técnicas de governo das populações, são essenciais para a gestão dos riscos e, na modernidade tardia, têm-se manifestado sob novas modalidades, marcadas pela transição de sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Entre uma das mudanças apontadas pela autora, situa-se a gestão dos riscos ao “nível da pessoa”, onde a “norma é substituída pelo imperativo da opção”. Atualmente, a gestão dos riscos está muito mais voltada para o autocontrole e o autogerenciamento. As pessoas recebem informações sobre segurança e saúde, por exemplo, e cabe a elas a responsabilidade pelo uso destas informações.

No entanto, conforme afirma a autora, essas novas modalidades não implicam o desaparecimento das estratégias anteriores. Nossas instituições e organizações voltadas ao controle e redução dos mais variados riscos pautam suas ações tanto nos dispositivos disciplinares e de controle quanto nos recursos da informação e do autogerenciamento.

Produção do Risco e suas Estratégias de Governo

“No fim do século XIX, (...) os juristas brasileiros descobrem o ‘menor’ nas crianças e adolescentes pobres das cidades, que por não estarem sob a autoridade de seus pais e tutores são chamadas por eles de abandonadas” (Londoño, 1991, p.135). Essa “descoberta” fez com que o Estado se voltasse à produção de técnicas, políticas e instituições direcionadas ao enfrentamento da “questão do menor”. 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, por sua vez, colocavam em risco a ordem da sociedade (Frontana, 1999).

Segundo 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 partir de 1964, após o golpe de Estado que deu origem ao regime militar no Brasil, a “questão do menor” foi verdadeiramente dimensionada como um problema social de âmbito nacional. Houve, naquele período, uma convocação de técnicos como psicólogos, antropólogos, sociólogos e pedagogos para pesquisar e produzir técnicas que legitimassem a ação estatal, fundamentada nos princípios da doutrina de segurança nacional, base do regime militar. Na época, as ações do Estado justificavam-se 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 o inimigo poderia ser encontrado dentro do país por ameaçar ou se

opor 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. “De maneira inédita na história republicana brasileira, os militares ultrapassaram seu papel tradicional de interventores emergenciais e transitórios, chamados a solucionar os dilemas institucionais ocasionados pelas crises do poder político civil, tomando para si o poder de forma orgânica” (Frontana, 1999, p.78).

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 pelo modelo de desenvolvimento. É nessa lógica que a “questão do menor” ganha importância nesse período, 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 controladoras.

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, a delinquência, a criminalidade, a desorganização familiar e o que mais pudesse estar na base da marginalidade social. O Exército que preparava adolescentes para proteger a sociedade passa a se preocupar em proteger o adolescente da sociedade e vice-versa.

Impulsionados por essas ações, dentre as formas de disciplinarização da criança e adolescente, especialmente àqueles ditos em situação de risco de quem a escola já não dava conta, deu-se a criação de programas “especializados” em “recupera-los” e “reintegrá-los” ao meio social, propondo-se um atendimento global, que suprisse desde as necessidades materiais até as morais, em um processo de correção de identidades desviantes ou identidades de risco. Mesmo com o fim da ditadura e o envolvimento das mais diversas instâncias sociais no projeto de assistência à criança/adolescente, classificado como em e de risco, as instituições militares não se desvincularam destes objetivos, mantendo em seu quadro de atividades o desenvolvimento de programas sócio-educativos, justificados pela função social destas organizações, oferecendo aos jovens, conforme seus estatutos, “educação geral, educação cívica, educação profissionalizante, alimentação, assistência médico-odontológica, assistência sócio-pedagógica, esporte e lazer” para: *“Tornar a vida de crianças, de adolescentes com dificuldade, tornar uma vida mais tranqüila, uma vida um pouco mais direcionada à boa conduta, né, à cidadania, aos bons costumes, tirar a criança dessa direção ruim que a gente vê nas ruas, acho que isso que rege esse programa”*.

Produzindo esses sentidos e objetivando uma categoria de “risco” voltada para esta outra infância – a “infância do menor em situação de risco social” – que estes programas se constituem. O “recrutamento” dos participantes é realizado envolvendo encaminhamentos de escolas, solicitações de pais, militares e Conselho Tutelar, sendo que estes últimos é que passam a definir as “situações de risco social” que devem merecer a atenção dos programas. Na seleção dos adolescentes participantes a noção de risco social abarca o infrator, a vítima de violência, o morador da vila, o parente de presidiários, o usuário de drogas e uma série de outras situações permeadas necessariamente pela situação de carência econômica, pelo local de procedência – a vila, por uma avaliação em relação à família de origem, dita desestruturada – ou por modos de vida que se diferenciam do que é tido por normal.

Embora o Estatuto da Criança e Adolescente não defina diretamente as situações de risco pessoal e social, estas são entendidas pela negligência, exploração, violência, crueldade e opressão em relação à criança ou ao adolescente, promovendo um deslocamento da situação de irregularidade da criança para outras instâncias da sociedade, seja família, escola, Estado... No entanto, ao focar-se a criança/adolescente como alvo específico de intervenção desconsidera-se, de certo modo, a (ir)responsabilidade na atuação destas outras instâncias. Pode-se dizer que ao predizer futuros para estes jovens em função do que são hoje, muitas vezes eles são culpabilizados pelo que se supõe que possam tornar-se, aplicando-se medidas “corretivas” por antecipação, retornando o foco da irregularidade para o indivíduo.

Nesse contexto, a situação de risco social é definida como aquela em que o adolescente está exposto a algum tipo de violência, mas também merece ser analisada pelo ângulo a partir do qual muitas vezes a preocupação veiculada pelas políticas públicas e programas de assistência à criança e ao adolescente, a fim de promover a recuperação e “salvação” destes “menores”, liga-se à ameaça que este representa para a sociedade, por uma suposição de um potencial marginal ou infrator e, neste caso, uma tentativa de controle sobre seus futuros. Nesta avaliação pouco conta se o adolescente tenha cometido alguma infração ou tenha sido vítima de violência, ou mesmo que não tenha acontecido nenhuma destas situações, as tecnologias disciplinares e de controle estarão voltadas para a realização de um projeto de governamentalidade e manutenção da ordem que, do mesmo modo como ignora as diferenças do presente, procura anular as que podem emergir.

Não se pretende negar a existência de situações de vulnerabilidade⁶ de alguns destes adolescentes ou de seus atos infracionais, mas sim questionar o enquadramento destes na categoria *em/de risco* que ignora as próprias diferenças entre os mesmos, bem como questionar a naturalização da expressão risco social, que permite a identificação exata do que se está falando quando utilizada nas mais diferentes circu(i)nstâncias, tais como políticas públicas, programas assistenciais, educativos e universo acadêmico. Pretende-se sim dar visibilidade à constituição desta categoria como estratégia de governamentalidade, que passa a definir-se como “Risco, o daqueles que escapam do cotidiano, do comum, do normal (...) daqueles que fogem da *acolhida institucional*, que se atrevem a ser diferentes, a sobreviver na diferença” (Figa, 1998, p. 90).

Visibilizando Estratégias Disciplinares e de Controle

Trazemos agora alguns dos elementos que, de um modo geral, caracterizam o funcionamento dos programas estudados, de modo a permitir uma melhor compreensão das estratégias de intervenção utilizadas, elucidando os pressupostos que pautam suas ações.

Preenchendo o requisito do risco social a partir de critérios dos programas estabelecidos⁷, os meninos participam, por um período que pode variar de 10 meses a 4 anos (até atingir 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 sócio-culturais, boas maneiras e conduta dos integrantes do pelotão, cuidados com o uniforme, hierarquia e disciplina, ensino profissionalizante, acompanhamento escolar, horticultura e estudo obrigatório”. *“Eles durante o tempo que estão conosco aqui, eles aprendem o civismo, a educação, a...o...aquele companheirismo né, ..., eles são, aqui dentro, uma...um grupo de alunos como se fosse uma escola militar, ..., o que nós temos na área militar eles aprendem aqui, eles aprendem como eu citei antes o civismo né, então eles se educam nisso aí, isso aí eu acho que a melhor maneira que tem pra se educar, é o civismo, o companheirismo, e assim por diante”*.

Os adolescentes participantes dos programas recebem instruções de equipes formadas por militares que desenvolvem o trabalho voluntariamente. A rotina dos participantes gira em torno de atividades físicas na maioria do tempo controladas, como por exemplo, atividades de ordem unida e oficinas profissionalizantes desenvolvidas nos próprios quartéis ou em parceria com outros setores da comunidade. Os horários de chegada, saída e das atividades são controlados, sendo estas últimas realizadas em conjunto, respeitando horários pré-estabelecidos nos quadros de trabalhos semanais:

“...assim, o horário de chegada deles, porque amanhã ou depois, hoje a gente cobra aqui com as normas internas do programa, que seriam uma medida sócio-educativa ... porque que ele deve chegar aquele horário, e...mas lá fora quando eles tiverem no mercado inseridos lá, de repente podem perder aquele emprego, pode ser dispensado ... e aqui não, aqui a gente só prega né...ele vai ser encaminhado pra uma medida, vai cumprir uma medida, ou vai ficar na faxina, só que aí ao mesmo tempo a gente coloca que lá fora lá, quando ele tiver no mercado de trabalho, ele pode vir a perder o emprego ...”.

O objetivo, 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, “resgate a cidadania” através da execução de atividades de cunho sócio-educativas e recreativas. O conceito de cidadania aqui é tratado como algo que possa ser retirado e devolvido, como algo que se possa possuir ao invés de se exercer.

Procurando articular educação e trabalho, como forma de resgate destes “menores”, os programas passam a definir-se, conforme Foucault (2000), como um “um espaço entre dois

mundos”, “...um lugar para transformações individuais que devolverão ao Estado os indivíduos que perdera” (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 uma “nova personalidade” ou de uma alteração na “identidade” desses sujeitos:

“Nós vamos trabalhar com eles à medida que eles gritam por socorro, por ajuda. O que eu quero dizer com isso? Eles mostram para nós, 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 daí é que nós começamos a trabalhar, a desenvolver os trabalhos com a criança, em termos de direitos que eles têm e obrigações que eles terão ao entrarem no projeto. Então é o dia-a-dia, o que eles apresentam para nós, são as correções de atitude. A maneira mais fácil, quer ver erros de atitude e tudo, é só fazer uma partida de futebol... Então a partir daí, 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.”

A utilização de dispositivos disciplinares e pedagógicos, articulados com o trabalho, vão dar a tônica das atividades desenvolvidas pelos programas. Conforme Foucault (2000), este tipo de trabalho é tomado como útil não pela sua atividade de produção,

“...mas pelos efeitos que toma na mecânica humana. É um princípio de ordem e de regularidade;... 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 que serão ainda mais bem aceitas, e penetrarão ainda mais no comportamento dos condenados” (p. 203).

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 no programa e fora dele. Há quadros próprios de punições e gratificações, sistemas de quantificação de comportamentos bons e maus, desejáveis e indesejáveis, que revertem por sua vez em uma classificação entre bons e maus alunos.

Essas atividades, que podem ser entendidas como uma forma de governo da conduta dos indivíduos, estariam dirigidas a “produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos” (Marshall, 1994, p.28-29). *“Uma conduta e 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’”.

Nos discursos das equipes dos programas sobre o que esperam conseguir com os adolescentes aparece expressões do tipo “mostrar o caminho certo”, o que pressupõe que a equipe conheça “o caminho certo” e possa prescrevê-lo aos adolescentes. Essa prescrição de um modo de vida adequado constitui-se no que Foucault chamou de “regimes de verdade”, ou seja, discursos que evocam formas que controlam e regulam (Gore, 1994). Um dos efeitos desses regimes de verdade é a constituição de uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo – processos de subjetivação, e o estabelecimento de tecnologias do eu, um conjunto de técnicas relacionadas ao ocupar-se de si, ao tornar o sujeito objeto de si mesmo. Do entrecruzamento das tecnologias de dominação com as tecnologias do eu, produz-se, segundo Foucault (1990), o efeito da governamentalidade, “esta forma bastante específica e complexa de poder que tem por alvo a população” (p. 291).

A ênfase no poder disciplinar utilizado no Programa enquanto forma de gestão dos riscos, não impede, contudo, que se recorra ao uso de estratégias de autogerenciamento. Se na maior parte do tempo o controle obedece a uma hierarquia rigidamente demarcada, a mensagem passada para os alunos nas chamadas instruções tem o caráter de informá-los para que possam, futuramente, tornar-se responsáveis pelo seu comportamento: *“Ele próprio... ele tem um comprometimento, não só com ele, mas com a instituição, de ele se sentir mal em estar cometendo aqueles mesmos erros que ele tava cometendo antes de vir para cá. Ele próprio vê que aquilo não é mais condizente com o que tá sendo ensinado para ele. Ele próprio já começa se auto-policar”*. A “VERDADE” e o “CAMINHO”, a forma certa de ser e fazer, são mostrados para os alunos, cabendo a eles a opção de acertarem ou não, ou seja, o controle e o gerenciamento sobre seus riscos devem passar a ser responsabilidade deles: seja o risco de tornar-se infrator, o risco de ser pobre, o risco de ser espancado pela família, o risco de ser atacado por alguma *gang*, o risco de envolver-se com drogas...

Não pretendíamos avaliar o Programa propondo-nos a responder sobre sua eficiência. O que se pretendeu neste momento foi problematizar e desnaturalizar a noção de risco social adotada não só por este, mas por diversos programas de assistência e educação, sobre os quais também essa noção produz seus efeitos e define as formas de gerenciamento dos riscos, bem como problematizar o modo como a Psicologia e a Educação contribuíram para o estabelecimento de tais categorias e estratégias de intervenção.

Na trajetória que procuramos seguir para compreendermos a constituição de uma categoria de “crianças e adolescentes em situação de risco social”, passamos pela questão da construção social das identidades a partir das diferenças, acentuando seu caráter cultural, provisório e articulado com as relações de poder. Neste sentido, problematizou-se o conceito de identidade como unidade estável, tradicionalmente defendida pela Psicologia, bem como a noção de uma identidade ou essência da infância e adolescência ditas normais, produto não apenas da Psicologia, mas da Pedagogia e outras áreas afins. Buscou-se compreender como, paralelamente à constituição de uma categoria normatizante da

infância, foram criadas as “*outras infâncias*”, a infância do “*menor*” ou a “*infância de risco*”.

Buscamos resgatar a partir da produção de Spink (2000) a noção de risco como um conceito que extrapola a objetividade estando articulado com valores morais e com as estratégias de gerenciamento do risco produzidas por nossa sociedade. A noção de risco passa a articular-se diretamente com a questão das diferenças. Podemos perceber que mesmo que haja algum grau de objetividade na delimitação dos chamados riscos sociais, neles também está implicada uma série de valores morais. O risco muitas vezes reside na diferença, no convívio com a diferença ou no convívio com estes ‘estranhos’ infanto-juvenis.

Propondo-se a um atendimento desta “outra adolescência” os programas constituem-se em função da diferença, buscando, no entanto, anulá-la, procurando operar nestes meninos uma mudança nas suas identidades, o “*torná-los cidadãos*” ou torná-los crianças e adolescentes “*normais*”, como “qualquer outro”. Para tanto, o programa faz uso de dispositivos disciplinares/pedagógicos que, se assumem características específicas ou acentuam determinadas características em função do contexto militar, não estão muito distantes dos utilizados em nossas escolas e universidades.

Parte-se de uma diferença, porém, utilizando-se de moldes bastante clássicos, busca-se a uniformização dos sujeitos. Será que esta proposta é tão estranha às nossas tradicionais formas de fazer educação?

Notas

¹ Por Políticas de Identidade entende-se os processos dos grupos sociais e culturais de revolta contra a universalidade dos sentidos, produzida culturalmente pelos sistemas de significação que pretendem expressar o humano e o social em sua totalidade (Guareschi, 1999; 2000).

² Para Hall (1996), a teoria da articulação “é a forma de conexão que pode fazer uma unidade de dois elementos diferentes, sob certas condições. É uma ligação que não é necessária, determinada, absoluta e essencial para todos os tempos. A assim chamada ‘unidade’ de um discurso é na realidade a articulação de elementos diferentes, distintos que podem ser articulados de modos diferentes porque não têm necessária pertença”. (p.115)

³ Todas as passagens do texto escritas em itálico e entre aspas são trechos das falas de coordenadores dos programas, oriundos das entrevistas realizadas para a pesquisa de Mestrado de Simone M. Hüning, junto ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da PUCRS.

⁴ Como os programas estudados voltam-se ao trabalho com crianças e adolescentes, em suas diferentes unidades, sendo algumas exclusivamente voltadas para adolescentes e outras não, seguindo porém os mesmos objetivos e modos de trabalho, considerando ainda que para os programas, a classificação em crianças e adolescentes não segue um critério definido – a despeito do que se apresenta nos documentos do mesmos, e que para fins desta pesquisa, não há relevância nesta distinção, transitaremos por estas duas noções que podem ser consideradas, no que tange ao aqui apresentado, como equivalentes.

⁵

⁶ Vulnerabilidade social é entendida aqui como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais e simbólicos. Filgueira (2001) apresenta como alguns exemplos desses recursos o capital

financeiro, o capital humano, a experiência de trabalho, o nível educacional, a composição e os recursos familiares, o capital social, a participação em redes e o capital físico (UNESCO, 2002).

⁷ É importante deixar claro que não há critérios formalmente definidos ou documentados, sendo estes produzidos a partir das práticas dos diferentes agentes institucionais envolvidos nos processos de seleção e execução dos programas.

Referências Bibliográficas

- ALVIM, Maria Rosilene B., VALLADARES, Lícia do Prado. Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais – BIB*. Rio de Janeiro, ANPOCS, nº 26, 2º semestre de 1998.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Desafios da psicologia na contemporaneidade. In: *Anais Da II Jornada Do Pós-Graduação Em Psicologia – PUCRS*. Porto alegre, 13 e 14 de setembro de 2001.
- COIMBRA, Cecília. *Operação Rio: o mito das classes perigosas* – Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001
- FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- _____. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Vigiar e punir*. 23ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FRONTANA, Isabel C. R. Cunha. *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Edições Loyola, 1999
- GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GUARESCHI, Neuza M. F. Políticas de Identidade: novos enfoques e novos desafios para a psicologia social. *Psicologia e Sociedade*; vol.12, nº1/2 jan/dez 2000, p. 110-124.
- _____. Políticas de Identidades: uma breve concepção. *Educação (PUC/RS)*, Porto Alegre, v. 39, p. 7-26, 1999.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez de (orgs.). *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary Del. *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POPKEWITZ, Tom e LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, vol.22, no.75 ago 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

- _____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.
- SPINK, Mary Jane P.. Construção social do risco na sociedade contemporânea. Conferência no *Seminário Cultura, Saúde, Doença*. Londrina, Paraná. 17-19 de agosto, 2000a.
- _____. Os contornos do risco na modernidade reflexiva: contribuições da psicologia social. In: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO. Vol.12, nº 12, jan/dez 2000b.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Correspondência

Simone Maria Hüning, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Psicologia, Porto Alegre, Brasil.

E-mail: simonemh@bol.com.br

Neuza Maria de Fátima Guareschi, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Psicologia, Porto Alegre, Brasil

E-mail: nmguares@puers.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
