

INFÂNCIA: Violência, Instituições e Políticas Públicas

(Organizadores)

**João Clemente de Souza Neto
Maria Letícia B. P. Nascimento**

(Autores)

**Beatriz Oliveira Pereira, Beatriz Regina Pereira Saeta, Celso
Carvalho, Cleomar Azevedo, Edson Passetti, Geraldo Caliman, José
Pacheco, João Clemente de Souza Neto, João dos Reis Silva Júnior,
Márcia Siqueira de Andrade, Maria Letícia B. P. Nascimento, Maire
Claire Sekkel, Marineide de Oliveira Gomes, Marisa Feffermann,
Roberto da Silva, Tereza C. C. Vecina, Silvia Helena Vieira Cruz**

©2006, *João Clemente de Souza Neto e Maria Leticia B. P. Nascimento*
(organizadores)

Coordenador Editorial: *Paulo Sergio Silva*

Revisão: *J.A. Cardoso*

Diagramação: *Andréia Garcia*

Arte final da capa: *Sidnei Ramos*

Foto da capa: *Ana Lúcia de Souza*

Infância, violência, instituição e políticas públicas

Infância, violência, instituição e políticas públicas / João Clemente de Souza Neto; Maria Leticia Nascimento (orgs.).__ São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

ISBN: 85-88423-49-9

1. Infância. 2. violência. 3. instituição e políticas públicas. I. Autor: Souza Neto, João Clemente de (org.) II. Autor: Nascimento, Maria Leticia (org.)

Todos os direitos reservados a

EXPRESSÃO E ARTE EDITORA

expressaoearte@terra.com.br

www.expressaoearteeditora.com.br

Pedagogia social de rua: entre acolhida e formação

*Geraldo Caliman**

O texto está centralizado sobre a explicação de um modelo educativo para crianças e adolescentes em situação de rua, articulado sob duas dimensões de base: a dimensão da acolhida e a dimensão da formação. As considerações metodológicas resultam de uma síntese entre a prática pessoal do autor na condução de um programa voltado para a pedagogia da acolhida e a literatura científica sobre o trabalho de rua.

Por rua pode-se entender uma via, um itinerário, um percurso, um caminho. Neste sentido é algo de dinâmico, que leva a um determinado lugar. Mas da maneira em que vem aqui representada, a rua toma um significado diferente. Para os meninos de rua, de fato, a rua tem significados específicos, não tendo eles aonde ir e aonde chegar. Torna-se o lugar simbólico do limbo. Todavia, se sob o ponto de vista geográfico a rua é um espaço para ficar, do ponto de vista relacional ele se torna um espaço dinâmico de sobrevivência física e afetiva. Nem sempre, porém, esta dinâmica relacional é positiva, criadora de valores e de perspectivas. Muitas vezes ela se move pelas águas turvas da frustração das necessidades e da ruptura com as presumíveis opções de acolhida. Entre as principais rupturas existe aquela relativa à família: um cativo que não facilita a saída do círculo vicioso da cumplicidade com culturas desviantes, da falta de perspectivas para o futuro, do perenizar-se da miséria, da pobreza e da exclusão social.

* Doutor em Educação pela Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor na Universidade Católica de Brasília.

1. Uma leitura psicossocial a partir da rua

A realidade da rua varia de acordo com as características geográficas e da carga simbólica. Enquanto que, para um menino de uma metrópole européia ela pode significar um lugar de relações, para um das metrópoles brasileiras representa, muitas vezes, um lugar de diversões (para estar juntos e brincar), de sobrevivência (para trabalhar), mas também de proteção, para fugir da violência cotidiana, explícita e implícita, que eles sofrem na família e no bairro. Quem trabalha nesse campo sabe muito bem as tantas razões pelas quais os meninos procuram a rua. Às vezes isso ocorre como uma escolha pessoal, se bem que condicionada por tantos fatores, entre eles uma história de vida que, mesmo que recente, é sempre marcada pela frustração das necessidades que vão das mais elementares àquelas mais altas de afeto, de pertença, de sentido da vida. Portanto, no momento em que, para os cidadãos da classe média, à ordem do dia, emergem as preocupações com a qualidade das prestações no âmbito produtivo, com a qualidade de vida no âmbito social e com a qualidade das relações no âmbito pessoal, o educador de rua está lutando ainda pelas necessidades mais elementares e com os fatores que representam ainda a luta pela sobrevivência de sujeitos já altamente comprometidos no seu percurso educativo, como pessoas e como cidadãos. A frustração de determinadas necessidades cria condições para o estabelecer-se de situações de risco e, conseqüentemente, do aprofundamento no circuito da exclusão e da estigmatização social. A categoria interpretativa do risco tem sentido para o educador enquanto se constitui em suporte científico para ajudá-lo a construir uma ponte entre as condições de vida e as possibilidades educativas, entre o social e o educativo, entre a análise sociológica e a prática sociopedagógica. O educador de rua faz a sua experiência de imersão na realidade de quem sofre o mal-estar social e o risco, mas não permanece lá; ele tende a ir mais além do risco para ativar os fatores protetores, entre empatia e relação.

Num primeiro momento, para realizar tal intento, consideramos a rua como lugar geográfico carregado de simbolismos. Ele é gerador de uma rica atribuição tipológica que, em alguns casos, nasce da tentativa de conceituação e de compreensão da realidade. Basta observar as expressões como "em situação de risco", "em

conflito com a lei", "em estado de abandono", "em situação de desvantagem social". Mas em muitos casos também podem alimentar rotulações e discriminações que vão além da tentativa de conceitualização¹: a rua é o lugar do "transgressor", do "pivete", do "trombadinha" etc. De qualquer modo, a presença de uma diversidade de situações vividas pelos adolescentes na rua criou modelos distintos, e às vezes opostos, de intervenção educativa: desde modelos médico-psiquiátricos, assistenciais, punitivos, psicossociais. Torna-se necessária uma impostação teórica interpretativa do risco e do mal-estar social, segundo a qual não basta somente a análise sociológica da realidade. É necessário fazer uma ponte entre a análise sociológica que interpreta os problemas sociais da juventude e a ação pedagógica projetada para a inclusão de jovens socialmente excluídos. Tal ponte torna-se possível somente quando o educador tem condições de ativar, na realidade e na pessoa para a qual projeta a inclusão social, alguns processos tais como: a ativação de fatores protetores que alimentem recursos de resiliência; a capacitação dos sujeitos sociais para que saibam administrar os próprios riscos (valência positiva do risco) através da ativação da consciência dos riscos nos quais ele está imerso. Administrar conscientemente os riscos vividos evita que o sujeito sofra passivamente as suas conseqüências. Paulo Freire nos ensina isso.

O segundo momento é dedicado à educação. Para visualizar melhor o objetivo que pretendemos perseguir, partimos de um es-

1. O presente estudo se utiliza das contribuições teóricas européias (Berruti - Ponta, 1995; Progetto Formazione Capodarco, 1995; Ricca, 1997; Gabrielli, 1996) colocando-as em confrontação com uma significativa experiência pessoal vivida com menores em dificuldade (Fausto - Cervini: 1992; Peliano: 1993; Tostes de Macedo, 1994; Ude, 1993; Gomes da Costa, 1994; 1992; Da Silva, 1992a; 1992b; Penna Firme, 1991; Chiera, 1994; Souza Neto: 2002; Silva: 1998). A diferença entre teoria e prática pode parecer estranha; o único modo de explicá-la vem da necessidade de colocar em comum a fecunda experiência do passado com os instrumentos disponibilizados pela literatura científica. O reclame à minha história pessoal reporta a uma experiência passada, caracterizada pelo idealismo, pela forte presença do trabalho em equipe e pela troca constante de informações no âmbito metodológico e, ao mesmo tempo, por uma escassa elaboração teórica que somente hoje, tomada uma devida distância, me é possível elaborar como uma síntese mais global e harmônica.

quema concebido em dois eixos (cf. Fig. 1): o primeiro (vertical) apóia-se sobre a formação e o segundo (horizontal) sobre a acolhida. O eixo, da formação, considera as necessidades configuradas em uma hierarquia que encontra as suas origens nas necessidades primárias (e fundamentais) e se orienta em direção às existenciais (Caliman: 1997b, p. 138-140).

O eixo vertical parte da insatisfação das necessidades mais baixas em uma escala em direção às mais altas (existenciais) capazes de gerar condições de privação e risco. A insatisfação das necessidades existenciais, por sua vez, pode provocar uma paralisia marcada pela falta de sentido na vida. Mas pode também provocar inquietudes e questionamentos eminentemente positivos, por incitar uma tensão orientada à realização de um projeto de vida e à busca por novos valores (Maslow, 1973; Frankl, 1974; Caliman, 2006).

O eixo horizontal, por sua vez, parte da realidade da rua, caracterizada por condições de mal-estar, de abandono, de frustrações, e se direciona para os lugares por excelência da acolhida, do cuidado, qual sejam, a ação da comunidade e da família. Se é verdade que a rua, para os seus habitantes, tende a ser considerada como um ambiente de sofrimento, é também verdade que ela pode ser considerada como ponto de partida para a ativação de um processo relacional, individual e coletivo. Na rua o educador deve identificar os valores existentes sobre os quais basear-se para iniciar um itinerário em direção à humanização, à socialização, à responsabilização e à inserção social.

A reflexão que se segue reflete muito mais uma síntese de uma práxis de acompanhamento de um trabalho de rua em Belo Horizonte, mesclada com alguns conceitos ligados às necessidades humanas e às situações de risco social.

2. Considerações metodológicas: entre a acolhida e a formação

Um primeiro percurso a ser considerado no trabalho de rua é aquele que parte das necessidades fundamentais em direção aos valores mais altos de uma escala de valores. A ativação dos valores mais altos facilita a construção de um referencial de valores (cf. eixo vertical da figura 1) consistente o bastante para fundamentar um projeto de vida.

O segundo percurso parte da condição social vivida pelos sujeitos excluídos, marcados pela pobreza, marginalidade, mal-estar existencial, e se orienta em direção dos lugares sociais da acolhida, ou seja, a comunidade e a família. Tal processo comporta uma rica ação educativa com o objetivo de ativar os recursos humanos, a responsabilidade e a autonomia.

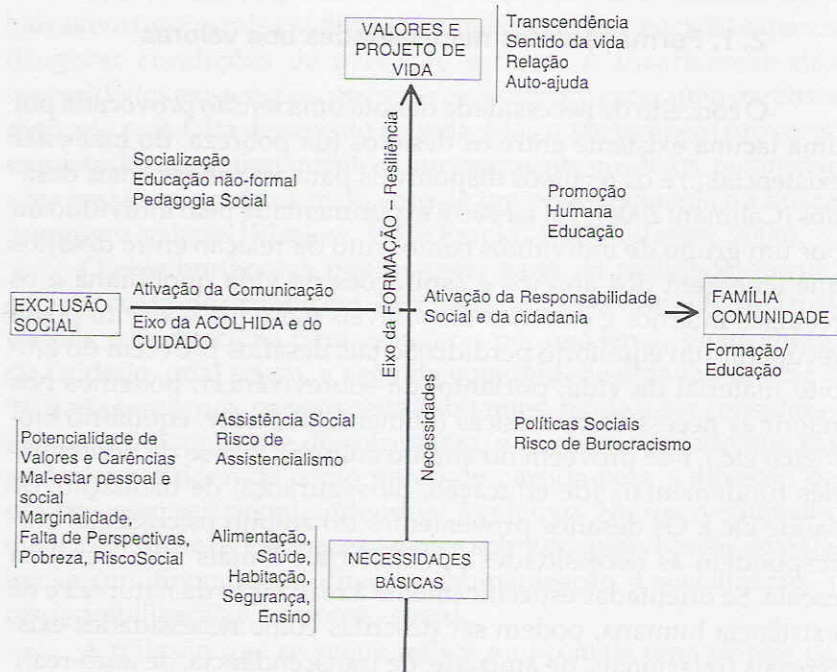
2.1. Formação: das necessidades aos valores

O conceito de necessidade denota uma tensão provocada por uma lacuna existente entre os desafios (da pobreza, do mal-estar existencial...) e os recursos disponíveis para responder a tais desafios (Caliman: 2006). Tal tensão é experimentada pelo indivíduo ou por um grupo de indivíduos como fruto da relação entre desafios que emergem dos anseios e aspirações da vida quotidiana e os recursos internos e externos disponíveis para que o sujeito possa recuperar um equilíbrio perdido. Se tais desafios provêm do âmbito material da vida, portanto, da sobrevivência, podemos nos referir às necessidades básicas (alimento, ar, calor, equilíbrio biológico etc.), e se provêm do âmbito cultural, fala-se de necessidades fundamentais (de educação, de segurança, de habitação, de saúde etc.). Os desafios provenientes do âmbito psicossocial correspondem às necessidades pós-materiais e mais altas em uma escala. Se orientadas especificamente à realização da natureza e da existência humana, podem ser descritas como necessidades existenciais (relacionais, de amizade, de transcendência, de auto-realização, de significado da vida etc.).

A hipótese segundo a qual a insatisfação das necessidades gera situações de exclusão social e de mal-estar existencial encontra seu corolário nas condições de abandono provocadas pela privação e pela pobreza extrema. A satisfação das necessidades materiais permite a recuperação de um equilíbrio comprometido; neste caso, o sujeito é motivado por uma tensão de tipo reativo: ele precisa lutar, se defender e reagir contra a miséria e a exclusão. Em outras situações, as necessidades insatisfeitas são aquelas mais altas em uma escala, portanto, existenciais, de significado, de sentido da vida. E portanto estão ligadas a um projeto de vida que funciona como o motor, a motivação de base, uma tensão de ordem proativa, na qual o sujeito não é tentado a recuperar um estado de

tranqüilidade (homeóstase), mas, pelo contrário, sente uma inquietação, às vezes desejada e desejável, que persiste até que o seu projeto perseguido seja atingido.

Fig. 1 – Entre acolhida e formação



A assunção de uma constelação de valores – ou, se quisermos, de uma escala de valores, de um sistema de significados – passa a ser um referencial em base ao qual a pessoa orienta as próprias decisões. Os referenciais de valores constituem os sistemas de significados, dimensões que formam as atitudes fundamentais da pessoa, o modo delas se colocarem diante da vida e da realidade (Thomae: 1964, pp. 69-79). Tais configurações de valores, ou sistemas de significados passam a ser o centro gravitacional que orienta as pessoas nas próprias escolhas e decisões. A falta de um sistema de significados pode induzir a tomadas de posição, ati-

tudes e escolhas guiadas pela esfera dos impulsos, que tende a motivar as soluções orientadas muito mais para o momento, para a satisfação de necessidades imediatas, causadas pela falta de critérios e de referências precisas. De fato, na ausência de um referencial de valores, outros motivos, gerados pela situação presente, ou pelas necessidades mais emergentes acabam, orientando o processo de decisões do sujeito.

Os sistemas de significado (referenciais de valores) se formam a partir de uma configuração de valores construída pelo sujeito de acordo com suas preferências pessoais e tomadas de empréstimo das várias culturas presentes no ambiente. Nem todos os sistemas de significados parecem ser construtivos; muitas vezes nos encontramos diante de culturas que são verdadeiras matrizes de valores e significados débeis, pseudovalores que não conseguem aprovisionar os adolescentes de uma formação adequada e que não os ajudam a superar a transição entre a idade adolescencial e a idade adulta².

Mas a própria rua pode facilitar o surgimento de culturas distintas. Um sinal típico da cultura da rua ("meninos de rua"), por exemplo, é encontrada no modo de seus habitantes se comunicarem. É uma linguagem hermética que comporta até a criação de códigos de conversação como elemento de defesa. Os meninos de rua atribuem significados diversos às palavras de modo que a sua fala torna-se uma verdadeira expressão dialetal. Desenvolvem e partilham gestos precisos e enigmáticos. São conscientes do medo que conseguem incutir nas pessoas e desfrutam de tal medo para exprimir a própria reação, muitas vezes de tipo agressivo. A relação com o corpo, o único bem que verdadeiramente possuem, mostra-se ambígua, no momento em que se revelam incapazes de administrá-lo de maneira positiva: basta ver o modo que se vestem, e do escasso cuidado com as feridas. Característica da cultura da rua são os gestos de solidariedade: "Somos um por todos e todos

2. Por exemplo: a cultura da vida privada: que comporta a indiferença pela esfera da vida pública e uma atenção a tudo que representa a vida pessoal; pode tornar-se um substitutivo da felicidade enquanto instrumento para a obtenção de gratificações por parte do sujeito; a cultura da irracionalidade: a desilusão, a frustração das necessidades, a percepção de impotência frente à marginalidade e à pobreza.

por um. Entre nós, se um está mal, todos o ajudam; se um passa fome, está ferido, encontramos pra ele algo para comer e cuidamos de sua saúde" (ISJB: 1987).

Ocorre esclarecer também a importância da construção de uma adequada configuração de valores e, portanto, de um projeto de vida como fator protetor contra a exclusão e a marginalização. Em termos processuais, de acordo com o esquema que apresentamos, a ativação dos fatores protetores se concretiza no eixo da acolhida.

2.2 Acolhida: da rua à família

Mesmo nos casos em que o abandono parece ser motivado primordialmente pela pobreza extrema, a razão mais forte da fuga de casa por parte do menino de rua encontra-se na falta de relações dentro da família. Portanto, uma primeira aproximação ao abandono em chave preventiva deve mirar, sem perder de vista as necessidades primárias, o mundo relacional no qual o sujeito da exclusão se encontra. Em contraposição à falta de comunicação, de expressão e de relações adequadas, a intervenção educativa deve ativar a comunicação (1º estágio), a acolhida (2º estágio), a socialização em comunidade (3º estágio), a experiência de vida familiar (4º estágio), a autonomia caracterizada pela inserção no mercado de trabalho (5º estágio).

2.2.1. Ativar a comunicação: a relação e a acolhida

A intervenção educativa parte da informação sobre o contexto (território) de rua e compreende passos sucessivos como a aproximação e o relacionamento.

a) A informação sobre o território: o assim chamado "mapeamento" do território é feito em base à observação das agregações das crianças e adolescentes sob um determinado espaço: o tipo de menino, a idade, a consistência do grupo, os horários de encontro, os deslocamentos, o número, o sexo, o modo de sobrevivência, onde encontram droga, como se vestem, meios que usam para o deslocamento, a liderança...

b) A aproximação. É o momento no qual, de posse das informações, os educadores sociais realizam os primeiros contatos.

Os meninos de rua, organizados em grupos ou gangues manifestam, com razão, atitudes de suspeita e desconfiança diante da presença de estranhos. A aproximação por parte do educador é feita com muita cautela e pressupõe geralmente a mediação de um dos meninos que, sendo já integrado em um estágio mais avançado do percurso do programa de acolhida, faz as vezes do intermediário na conversação.

c) A relação. Entre o estágio da rua e o abrigo que acolhe, o educador investe na ativação da comunicação. Será uma comunicação orientada singularmente aos sujeitos, com o objetivo de criar confiança e familiaridade. Para esse estágio não basta somente um pouco de "ajuda", mas pede-se um verdadeiro compromisso pessoal e constante: as decisões de mudança na vida do menino ocorrem desde que o educador comece a se revelar para ele como um adulto significativo.

2.2.2. A ativação do cuidado: a acolhida

Essa etapa está ligada à primeira acolhida, à projeção das intervenções, até o destacar-se do sujeito do grupo em direção à família e à comunidade.

a) A primeira acolhida: para romper a desconfiança torna-se interessante convidar os meninos para que conheçam o abrigo, que possam interagir com outros meninos que já o freqüentam, e que estão já na terceira etapa do projeto. É onde encontrarão uma primeira atenção às suas necessidades durante os fins de semana: atividades esportivas, alimentação necessária, cuidados com a saúde e com a higiene pessoal.

b) Intervenções de animação social: nessa fase propõem-se atividades de animação, como visitas aos parques da cidade, à praia, aos campos esportivos, passeios e tantas outras atividades que reforçam a confiança e criam uma ligação entre operadores e meninos e dos meninos entre si.

c) A cooptação e o desligamento da gangue: constitui, na nossa proposta metodológica, a passagem do segundo ao terceiro estágios. É o momento em que o menino decide entre continuar na rua ou passar a viver em comunidade junto aos outros que se integraram ao percurso formativo.

2.2.3. Ativar a sociabilidade: a socialização

A rua por si mesma representa muitas vezes um lugar de violência e de abandono. Ela permite poucas possibilidades para o crescimento. A comunidade (o abrigo) passa a ser o lugar mais fecundo para realizar um percurso educativo e formativo. Esta é já o terceiro estágio, uma etapa que pode durar anos e nos quais pode-se projetar o atendimento, seja individualizado ou coletivo. Nesta fase é importante que os meninos participem na construção das regras de convivência, da organização das atividades agonísticas e da manutenção da casa. Para alguns será o momento da retomada da escola, de preferência, na perspectiva da escola compreensiva.

É também o momento da ocupação formativa do tempo livre. Os meninos não estão ainda preparados para assumirem uma atividade laboral mas serão capazes de assumir tarefas e responsabilidades de breve e meio termo. A atividade ocupacional, durante este estágio, não deve ter a mesma valência do "trabalho", mas sim da terapia ocupacional que ajude os meninos a se relacionarem com o mundo e com os outros. Afirma V. Frankl, em relação à eficácia terapêutica do tempo livre, que

aquilo que conta realmente é que as pessoas tenham tempo e consciência ocupados por uma atividade à qual se dediquem com empenho e participação; que tenham a sensação, independentemente da idade, de viverem uma existência válida, que mereça ser vivida; em uma palavra, de sentirem-se intimamente realizadas (1985, pp. 63-64).

A fase da acolhida pode comportar também reflexos e recaídas. Às vezes temporários. Outras vezes definitivos. A experiência da comunidade consegue com bastante sucesso mostrar novas perspectivas de vida: a maior parte dos meninos se dá conta de que é possível assumir um outro estilo de vida. Abrem-se perspectivas de um projeto para o futuro. As mudanças ocorrem e, às vezes, com certa rapidez, de modo que os meninos se encontram em condições de inserirem-se numa casa-família, um quarto degrau de um percurso formativo.

2.2.4. Ativar a vida afetiva: a humanização

O primeiro e o segundo estágios se ocupam maiormente da acolhida e das relações, o terceiro focaliza a socialização, o quarto trabalha sobre a recuperação do equilíbrio afetivo.

Para os meninos que ainda têm uma referência familiar, o objetivo primário é o de integrá-los paulatinamente à família, trabalhando tais relações. O serviço social e de orientação pedagógica providencia o contato com a família. Em outros casos a única solução possível é a de integrá-los em uma casa-família: em pequenos grupos (5-7) eles são guiados por um casal que partilha com eles a vida por todo o tempo. É um ambiente que procura restaurar a normalidade das relações familiares.

Contemporaneamente, em alguns casos, os adolescentes podem ser aviados para uma experiência de trabalho. A partir dos 15 anos eles podem ser inseridos, durante o dia, no mundo do trabalho, reservando o período noturno para a frequência à escola. O trabalho nesta idade, e no meio de um percurso formativo ainda em grande atraso, pode ser considerado parte da terapia de recuperação. Em geral eles se mostram dispostos à experiência com o trabalho, enquanto que a experiência de estudo é bastante fadigosa.

2.2.5. Ativar a participação social: a responsabilização

Por responsabilização entende-se o processo segundo o qual o sujeito começa a tomar nas mãos as rédeas da própria vida e avia-se em direção de uma relação mais madura com o território e com as instituições (escola, família, trabalho) e com os outros. Depois da revolução industrial o trabalho tornou-se o meio principal, talvez exclusivo, de inserção na sociedade. A pessoa, para adquirir uma identidade, para ser reconhecida, para existir, deve desenvolver relações sociais e pertencer a grupos: é a atividade profissional que oferece a oportunidade para tal pertença (Caliman: 1996, p. 377).

Uma vez ultrapassado os limites da menoridade, o jovem é convidado a passar da casa-família para uma espécie de albergue da juventude. Junto com outros jovens poderá trabalhar e ganhar o próprio sustento, pagando o aluguel do quarto e participando

dos compromissos comuns ao novo tipo de comunidade, mais aberta e voltada ao desenvolvimento da autonomia pessoal.

Obs.: Originalmente as referências bibliográficas se encontram no final do Livro, juntamente com a bibliografia dos outros artigos (páginas 283 a 304). Aqui estão somente as referências utilizadas neste artigo.

Referências bibliográficas

BERRUTI, Fulvia – PONTA, Andrea (Org.). Il lavoro di strada. Prevenzione del disagio, delle dipendenze, dell'AIDS. **Quaderni di Animazione e Formazione**: Torino: Gruppo Abele, 1995.

CALIMAN, Geraldo. **Desvio social e delinquência juvenil**: teorias e fundamentos da exclusão social. Brasília: Universa, 2006.

----- **Pedagogia Sociale**. In: PRELLEZO, José Manuel – NANNI, Carlo – MALIZIA, Guglielmo (Org.). **Dizionario di scienze dell'educazione**. Torino/Roma: SEI/LDC/LAS, pp. 138-140, 1997.

----- La prostituzione infantile in Brasile. **Orientamenti Pedagogici**. Torino: SEI, n. 2, pp. 283-296, 1997.

----- **Normalità devianza lavoro**. Roma: LAS, 1997.

----- **Desafios riscos desvios**. Adolescentes trabalhadores em Belo Horizonte. Brasília: Universa/UNICEF, 1998.

----- La strada come punto di partenza. **Orientamenti Pedagogici**. Torino: SEI, n. 2, pp. 9-35, 1998.

----- Promuovere “resilience” come risorsa educativa. **Orientamenti Pedagogici**. Torino: SEI, n. 1, pp. 19-44, 2000.

CALIMAN, Geraldo – PIERONI, Vittorio. **Lavoro non solo**. Lavoratori tossicodipendenti: modelli sperimentali d'intervento. Milano: Franco Angeli, 2001.

CHIERA, Renato. **Meninos de rua**. Nelle favelas contro gli squadroni della morte. Casale Monferrato: Piemme, 1994.

DA SILVA, Genesio. **A comunicação na rua**. Ensaio de reflexão sobre o processo de comunicação entre os meninos e meninas de rua no Brasil. Belo Horizonte: ISJB/CESAP, 1992a.

----- Relação entre roubo e pecado na prática dos meninos e meninas de rua. Belo Horizonte: ISJB/CESAP, 1992b.

FAUSTO, Ayrton – CERVINI, Ruben (Org.). **O trabalho e a rua**. Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80. São Paulo: UNICEF/FLACSO, 1992.

FRANKL, Viktor. Alla ricerca di un significato della vita. Milano: Mursia, 1974.

----- **Psicoterapia per tutti**. Conversazioni radiofoniche sulla psichiatria. Milano: Paoline, 1985.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. Infância, juventude e política social no Brasil. In: RIVERA, Deodato et alii. **Brasil Criança Urgente**. A lei 8069/90. Rio de Janeiro: Columbus Cultural, pp. 69-105, 1992.

----- **O estatuto da criança e do adolescente e o trabalho infantil no Brasil.** Trajetória, situação atual e perspectivas. São Paulo: OIT-LTR Editora, 1994.

----- (Org.). **Educação e trabalho para adolescentes.** Mapeamento e caracterização das iniciativas não formais. Relatório da etapa piloto. Salvador: Fundação Odebrecht/Unicef/Secretaria de Educação e Formação Profissional do Ministério do Trabalho, 1996.

GRACIANI, Maria Stela. **Pedagogia social de rua.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GRUPPO ABELE (Org.). **Il lavoro di strada 2. Rappresentarsi nella strada. Animazione Sociale.** Torino: Gruppo Abele, 2, pp. 28-53, 1995.

ISJB. **Ragazzi di strada.** Belo Horizonte: Distribuição Sistema Salesiano de Videocomunicação. 25', videocassete, Direção de Edgard Pós, 1987.

MASLOW, Abraham A. **Motivazione e personalità.** Roma: Armando, 1973.

PELIANO, Anna M. (Org.). **O mapa da criança II: a indigência entre as crianças e os adolescentes** ("Documento de Política" 20). Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

PENNA FIRME, Tereza. **The generation and observation of evaluation indicators of the psychosocial development of participants in programmes for street children in Brazil.** In: MYERS, William (Org.). **Protecting working children.** London: UNICEF/Zed Books Ltd, pp. 138-150, 1991.

PROGETTO FORMAZIONE CAPODARCO (Org.). **L'operatore di strada.** Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1995.

RICCA, Domenico (Org.). **Ripartire dalla strada.** La presenza salesiana accanto ai minori in difficoltà, ai tossicodipendenti, agli immigrati. Torino: SEI, 1997.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo.** São Paulo: Ática, 1998.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Crianças e adolescentes abandonados.** São Paulo: Arte Imprensa, 2002.

TOSTES DE MACEDO, Adriano (Org.). **Crianças e adolescentes trabalhando nas ruas centrais de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: AMAS/CBIA/INAPP, 1994.

UDE, Walter E. **Produção social da criança e do adolescente marginalizados.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

THOMAE, Hans. **Dinamica della decisione umana.** Zurich: Pas-Verlag, 1994.