

DIMENSÃO RELACIONAL NA EDUCAÇÃO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A SUA COMPREENSÃO E MANEJO

Patrícia Junqueira Grandino

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH/USP

patjg@uol.com.br

Resumo

Este trabalho resgata as práticas de Educação Social que surgiram pelas mãos de educadores sociais na década de 1980, destacando a dimensão relacional, com a valorização da formação de vínculos de confiança e com a construção de relações horizontais entre educadores e educandos. A partir disso, esclarece alguns processos à luz da psicanálise e reflete sobre contribuições dessa disciplina ao campo da educação social.

Palavras-chave

Educação social; crianças e adolescentes; psicanálise

Abstract

This paper rescues Social Education practices that emerged by the work of social educators in the 1980s, emphasizing the relational dimension considering the formation of bonds of trust and building horizontal relationships between educators and pupils. From this, the paper clarifies some processes in the light of Psychoanalysis and reflects on contributions of this subject to the field of Social Education.

Keywords

Social education; children and adolescents; psychoanalysis

1. Introdução: o surgimento dos educadores sociais na cena brasileira

No Brasil, o período de transição da ditadura militar à redemocratização contou com a participação massiva e fundamental de novas formas de participação social e mobilização popular. Grupos de resistência e de ação direta propiciaram o surgimento de novos atores sociais que alargaram os espaços de participação política. (Gohn, 2006).

Do bojo dessa intensa mobilização social, no início dos anos 1980, surgiu a figura do educador social, caracterizado, principalmente, por sua militância no campo dos direitos de crianças e adolescentes. Num cenário de efervescência política, com a derrocada da ditadura militar e em pleno processo de redemocratização, o país clamava por mudanças radicais que resgatasse, sobretudo, a democracia e os direitos civis individuais.

O estudo desenvolvido por Grandino (2012) relata que foi a partir da segunda metade do século XX diversos países da América Latina viveram décadas de sobressalto com golpes políticos, impondo ditaduras militares que brecharam o avanço da implementação dos direitos humanos.

(...) nesse período os movimentos de resistência, sociais e populares, fizeram frente ao autoritarismo e se fortaleceram, favorecendo desse modo a retomada da democracia. No Brasil, essa mobilização teve papel determinante nas décadas de 70 e 80. O nosso país reingressou na democracia em meados dos anos 80, elegendo deputados encarregados de elaborar uma nova constituição para o país que assegurasse direitos individuais. Nesse período de redefinição política e de ampla participação da população é que, também, se organizaram os grupos de defesa dos direitos da criança e do adolescente. (Grandino, 2012, p.3)

Mas essas mudanças foram conquistadas após lutas de diferentes movimentos sociais que aos poucos se fortaleciam,

(...) de início se mobilizaram contra as denúncias de mal tratos que eram praticadas nas instituições oficiais de atendimento à infância e juventude e, em seguida, ampliaram o debate, incluindo discussões sobre o processo e as condições necessárias ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes. (Grandino, 2012, p.3)

Tendo como perspectiva a mudança do cenário social o reordenamento político do país e a ampliação dos espaços de discussão sobre os direitos da população brasileira, a autora afirma que:

(...) foi posta em cheque a legislação dirigida à infância e juventude, conhecida como Código de Menores. Tratava-se de um conjunto de leis que tinha a atenção dirigida apenas sobre uma parcela da população infanto-juvenil, justamente aquela oriunda das camadas mais desfavorecidas do país. O sentido geral desse código era disciplinar condutas para crianças e adolescentes pobres, que vivessem em condições precárias (os chamados “carentes”) e aqueles que fossem reconhecidos pela transgressão às normas sociais (os “infratores”). Conhecida como “Doutrina da Situação Irregular”, servia para discriminar e segregar crianças e adolescentes já estigmatizados por suas condições de pobreza. (Grandino, 2012, p.3)

Nesse contexto, especialmente a partir de 1985, uma parcela significativa desses novos educadores iniciava um trabalho diferenciado com seus educandos – crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. E em busca de novos modos de estabelecer uma relação educativa, não formal, valeram-se em boa medida dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Libertadora, postulada por Paulo Freire (2011).

E sobre estabelecer mudanças na relação educativa passando por um processo de construção em um novo contexto social, valorizando o processo de aquisição e produção do conhecimento, Freire (2005, p.97) considerava que a educação, formal ou não formal, dependia da compreensão que a “mudança de uma visão de mundo não se dá pela substituição de um saber pelo outro e sim pelo diálogo a partir dos saberes trazidos pelos educandos”. Segundo o autor:

(...) a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2005, p. 97).

E ao que se refere os problemas presentes nas iniciativas de trabalho nesse campo, o autor afirma ainda que:

(...) não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2005, p. 98).

E nesse processo de mudança os ensinamentos de Paulo Freire fertilizaram as práticas inovadoras que tiveram início nas atividades de rua promovidas pelos novos educadores sociais.

Seguramente pode-se afirmar que foi a Educação Libertadora que inicialmente ofereceu subsídios para os primeiros contatos, para a presença empática dos educadores nas ruas, na construção dos vínculos com os educandos, nas estratégias de problematização das condições de vida e na construção de alternativas de futuro. Já a igreja católica, que teve no país um papel relevante na resistência ao regime militar, por meio das premissas da Teologia da Libertação² propalava um discurso libertador, tomando os pobres e os excluídos como sujeitos de suas histórias. Desse modo, invertia-se a rede discursiva tradicional - que tomava os desassistidos como frágeis e necessitados da ajuda alheia - e passava a reconhecê-los em suas especificidades, valorizando suas demandas e a trazê-los para o centro das discussões reflexivas.

Considerando as premissas da Teologia da Libertação, durante o processo de redemocratização do país, fez-se importante a articulação de setores progressistas da igreja católica alinhados com uma doutrina libertadora que abraçaram a causa social e os movimentos sociais brasileiros nas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs³ que tinham como princípio a formação política da população valorizando seus saberes e práticas e as situações concretas de vida, uma educação para a participação, pois acreditavam que:

(...) não será a educação formal, escolar, acadêmica, mas se torna, rigorosamente, através de seus próprios mecanismos, uma educação para a participação política, enquanto se pretende produtora de um saber e de um poder para as classes menos favorecidas (NÓBREGA, 1988, p. 58).

Na mesma perspectiva segundo os estudos de Krischke (1986) pode-se notar a presença marcante e grande alcance da doutrina católica da Teologia da Libertação nas ações e esforços das Comunidades Eclesiais de Base. Segundo o autor,

(...) a difusão das CEBs ocorre simultaneamente à “opção preferencial pelos pobres” por parte da hierarquia eclesial; e que, ademais, tal difusão tende a envolver (embora não diretamente) alinhamentos políticos e ideológicos, é possível conhecer o “fazer política” da Igreja no âmbito de suas relações locais com os setores populares através de dois processos simultâneos e complementares: a) a estruturação, ou reestruturação interna, no nível das bases, da “Igreja renovada”; b) a sua participação na constituição de novos sujeitos ou agentes sociais e políticos (movimentos de bairro, sindicatos, partidos...) entre estes setores populares (KRISCHKE, 1986, p. 188-189).

Nesse sentido nota-se que na relação do trabalho dos

educadores sociais e comunidades, no processo de educação que se instaurava, passou-se a considerar como princípio básico os conhecimento e valorização desses saberes pois percebê-los como sujeitos de direitos e protagonistas da própria mudança, passava pela busca de primeiro sensibilizá-los para promover sua participação efetiva nas ações sociais.

2. As práticas socioeducativas inovadoras

Um dos fundamentos centrais dessas orientações era o de inverter a direção tradicional da ação social ou educativa: estabelecendo relações mais simétricas entre educadores e educandos, e reconhecendo o outro como sujeito de suas próprias ações. O objetivo central das ações iniciais desses educadores era o de promover, nas crianças e nos adolescentes, a consciência sobre suas condições de vida e sobre seu lugar na sociedade, evidenciando o exercício da cidadania pautada pela prerrogativa dos direitos.

A maior mudança na atividade social desses educadores, que abordamos em pesquisa anterior que analisava o contexto do educador de rua e suas práticas educativas (Grandino, 1999), foi a ruptura com o modelo tradicional, no qual crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade eram tomados como objeto da caridade das ações assistencialistas.

As reflexões que ganhavam espaço nas pastorais da criança, bem como as discussões sobre a metodologia freireana, destacavam a importância de olhar o outro na sua singularidade. Assim, buscava-se promover uma aproximação e reconhecimento das suas crenças e de seus valores, respeitando-os e tomando-os como ponto de partida para novas ações. Neste período os educadores sociais buscaram construir relações com os educandos numa condição dialógica, como propunha Paulo Freire (2011), priorizando o diálogo, debatendo e discutindo formas de atuação junto às crianças e aos adolescentes, valorizando suas experiências e aspirações.

Na prática, a ação inovadora desses primeiros educadores sociais consistiu na construção de uma relação de confiança com as crianças e adolescentes atendidos.⁴ Sem atividades ou propostas apriorísticas, o objetivo ini-

cial de sua atuação era o de construir um vínculo de confiança genuíno e denso, que promovesse as condições necessárias para apoiar os educandos na ressignificação de sua trajetória, suas escolhas e na construção de um projeto de vida que lhes permitisse desenvolver seu potencial humano e cidadão.

A afetividade, portanto, está na base desse tipo de prática educativa. Por sua vez, o diálogo, a horizontalidade da relação entre educador e educando e o vínculo entre ambos revela a importância da dimensão relacional dessa educação de tipo novo. Aqui assumimos o conceito de vínculo a partir daquele formulado por Pichón-Rivière (2007), significando uma estrutura subjetiva e dinâmica, em constante movimento, acionada por uma rede de traços identificatórios e conteúdos inconscientes. Entende-se que é por meio da construção dos vínculos que os sujeitos se tornam mutuamente importantes e deriva dessa importância o peso que a palavra do educador terá sobre seus educandos.

Essa característica no processo educacional evidencia um investimento pessoal maciço que o educador deve fazer para exercer sua atividade. São seus atributos individuais que deve empenhar para garantir a vinculação do educando e sua consequente adesão num trabalho educativo que prima por resgatar e reconstruir um sentido de existência, o fortalecimento do sujeito singular e de um novo projeto de vida pautado nos direitos e na participação social de modo propositivo.

O cotidiano dos projetos e programas são lugares privilegiados dessa atividade educativa. É nas conversas com meninos e meninas, nas discussões sobre situações rotineiras e nos espaços para ouvir as histórias que os educandos trazem, que se constroem e reconstróem os sentidos e os valores, e novas trajetórias podem ser desejadas. É por meio desse contato, desta descoberta mútua, que as atividades educativas são validadas. Jogos, conteúdos formais e transversais ganham densidade na prática educativa, derivada da construção conjunta entre educadores e educandos. O educador social funciona, então, como mediador entre uma realidade fragilizada até aquilo que pode oferecer a trama social mais organizada, com suas instituições e possibilidades de realizações. (Machado, 2007).

A condição de vulnerabilidade das crianças e adolescentes atendidos nos programas de Educação Social, sejam eles de caráter protetivo ou socioeducativo, exige o investimento relacional, trazendo para o centro da cena esse sujeito fragilizado pelas vicissitudes de sua vida. (Rizzini e Rizzini, 1991).

De modo geral, são crianças e adolescentes oriundos de camadas sociais marcadas pelo alijamento de seus

direitos básicos à saúde, à moradia digna, à educação e à justiça. É frequente que, diante da uma experiência constante de negação de seus direitos e de vivências desestruturantes, esses meninos e meninas demonstrem resistência diante de novas situações, ou se manifestem agressivamente.

3. Algumas contribuições da psicanálise para a Educação Social no Brasil

Situações de tensão e hostilidade são de difícil gerenciamento. Para manejá-las, o educador deve ter tranquilidade para identificar que o conteúdo ali expresso tem a ver com a história do menino ou menina e não com a figura do educador.

Ajuda a compreender essa diferença o conceito de transferência em Psicanálise, que embora tenha sido cunhado por Freud para esclarecer um fenômeno recorrente na situação da clínica psicanalítica, sabemos que acontece no interior das relações interpessoais e, notadamente, nas relações educativas. Uma vez que o educador se afigura ao educando como um referencial da realidade, no exercício de um papel de autoridade, sua proximidade atualiza conteúdos inconscientes (Quinet 2002) que afloram na relação, tanto em manifestações afetivas amorosas, como hostis e agressivas. A compreensão e o manejo dos processos transferenciais constituem-se como instrumentos fortalecedores da atuação dos educadores. O reconhecimento desse lugar subjetivo do educador social e a qualidade do vínculo de confiança transforma-se no primeiro passo para a construção de uma relação que leve a um maior e melhor conhecimento da dinâmica dos educandos, favorecendo a construção de novos percursos. E é justamente essa relação, nessas bases, que constitui o diferencial de peso das práticas de Educação Social.

Para exercer esse papel, não só as características individuais do educador entram em cena, mas ele ainda

precisa desenvolver paciência e sua capacidade de ouvir empaticamente o outro, a fim de poder esperar o tempo necessário para que a criança ou adolescente se vincule e para melhor compreender o universo deles, muitas vezes estranho à realidade do próprio educador.

Como se pode depreender, é exatamente essa base relacional, fundamental para o sucesso dessa proposta de educação social, que gera igualmente uma fragilidade essencial. Além do investimento afetivo, o educador vê-se às voltas com histórias de vida marcadas por rupturas, por violações e vários tipos de violência. É preciso ter uma forte tolerância à frustração, uma vez que as ações empreendidas podem sofrer mudanças ou até rupturas em razão de vetores externos, quase sempre fora do controle do educador. Por ter que recorrer incessantemente a seus recursos pessoais e à sua capacidade afetiva, o exercício educativo dessa natureza pode provocar um efeito autofágico no educador, levando-o a um desgaste pessoal.

O estreitamento das relações entre educadores e educandos pode mobilizar conteúdos de ambas as partes e nem sempre o manejo das situações será tranquilo. O educador pode se deixar envolver numa indiferenciação de papéis, enquanto crianças e adolescentes tendem a projetar nesses adultos conteúdos mal elaborados relativos a seu passado. Os conflitos nessas relações, em geral, são fonte de desgaste e podem pôr a perder os objetivos pedagógicos.

A mobilização de conteúdos subjetivos dos educadores é fonte geradora de angústia e estranhamento e o trabalho talvez seja visto como ameaçador. Nesse sentido, a objetivação do trabalho, a partir do cumprimento de tarefas, pode ser compreendido como defesa contra o mal-estar gerado pelo exercício da função.

Considerações finais: perspectivas e desafios atuais

As afirmações até aqui formuladas têm forte referência nas primeiras gerações de educadores sociais, oriundos do processo de redemocratização da sociedade brasileira e fortemente alinhados às garantias de direitos de crianças e adolescentes. A partir dali, observa-se, ao longo dos anos 1990 e ainda atualmente, uma preocupação maior com a tecnicização do trabalho social. Em que pesem os fortes avanços e consolidação do trabalho educativo com essa população, cabe questionar se a dimensão relacional ainda é vista como alicerce das atividades.

Uma atividade educativa, para ser assim reconhecida, não pode prescindir de intencionalidade e planejamento. Nesse sentido, o suporte institucional, o trabalho em equipe, um programa de atividades e ações planejadas para o dia a dia com os educandos são condições que balizam o trabalho e devem dar algum apoio ao educador. As estratégias pedagógicas delineadas pelos objetivos do trabalho, discutidas em equipe e garantidas institucionalmente favorecem a construção do trabalho em Educação Social.

É assim, por exemplo, que se estrutura a educação formal. O fazer do professor é mediado constantemente pelo conteúdo que ele deve ministrar. Os programas disciplinares contam com objetivos e conteúdos que devem ser cumpridos ao término de uma etapa letiva. Nesse sentido, observa-se que, muitas vezes, a dimensão relacional fica em segundo plano ou sequer é considerada como eixo do trabalho educacional.

Entretanto, o excesso de burocratização do trabalho ou de sistematização de ações, podem engessar o trabalho educativo. Por vezes funcionando como um anteparo à mobilização que a relação direta com o educando produz, a vivência afetiva e vincular pode se descaracterizar. A rotina orientada pelas tarefas, pela repetição de atividades, pelo preenchimento de relatórios e prontuários, faz com que o educando perca seu lugar de sujeito e passe outra vez a ser compreendido como objeto do projeto educativo, como um “caso”. A

objetivação do atendimento surge como um sintoma da dificuldade do educador (Bleger, 2011).

Ele assim reage por não compreender e não dispor de condições para elaborar os conteúdos mobilizados na relação com o educando.

As práticas da Educação Social operam pelo fortalecimento do sujeito – em sua dimensão política e de direitos – e as relações bidirecionais requerem, para sua simetria democrática, sujeitos em papéis distintos, mas potencialmente equivalentes. A complexidade da dimensão relacional evidencia uma outra noção de sujeito: O sujeito da Psicanálise, atravessado por seu inconsciente.

A descoberta freudiana do inconsciente revelou ao mundo a insuficiência da razão para dar conta de compreender o fenômeno humano. Para além daquilo que o sujeito compreende e refere a seu próprio respeito, há o não-dito, o que não cede às tentativas de controle. Assim, reconhecer a existência do inconsciente é compreender que estamos atravessados por uma dimensão que escapa ao reconhecimento do eu, da consciência, e que determina, fundamentalmente, nossas expressões no mundo e dita nossas escolhas e ações. O sujeito, para a psicanálise, não é constituído por sua individualidade, mas pela marca da ausência, daquilo que ‘falta-a-ser’ e que levará o sujeito a buscar por toda sua existência (Quinet, 2000).

Com a Psicanálise compreendemos que será com o reconhecimento dessa noção do sujeito, marcado por seu inconsciente, que poderemos construir estratégias que deem suporte ao exercício da função de educar. Assim, a Psicanálise também deve ser reconhecida como aliada dos pressupostos que operam pela valorização do sujeito, em suas diferentes acepções. Os conceitos anteriormente mencionados, como o vínculo e a transferência, são alguns exemplos do efeito de esclarecimento que a Psicanálise pode oferecer ao trabalho educativo, elucidando processos que escapam à consciência e que ajudam o educador a sustentar-se em seu papel frente ao educando.

Mas compreendemos ser possível estender a interlocução entre Psicanálise e Educação Social, se a dimensão relacional for enfatizada, uma vez que está em jogo o compromisso com os desejos e a realidade dos educandos e de seus educadores.

Essa interlocução alinha-se às que encontramos em diversos autores do campo educacional (Nóvoa, 1999; Schön, 2003) e com as disciplinas que, como a Psicanálise, se comprometem com o resgate do sujeito.

Destacando com Kupfer (2007), que esse alinhamento está presente também na perspectiva de resgate de

um sujeito que faz oposição à objetivação do mundo do consumo, que diz não à transformação do educando, à banalização que nivela o que, no sujeito, é espesso, enigmático, dividido, não repetido, não em série e que, portanto, trata de uma perspectiva crítica de educação.

A despeito das impropriedades de um discurso psicologizante na Educação Social e suas consequências institucionais danosas, a aproximação da psicanálise com a Educação Social pode ser pertinente. É possível pretender uma parceria entre elas pautada numa interlocução constante que sirva ao aprofundamento, revisão e prosseguimento das descobertas e interações possíveis.

A Psicanálise auxilia a enfatizar aquilo que vai pelo avesso das relações educativas pautadas pela técnica e instrumentalização. Significa colocar acento na dimensão simbólica das relações educativas, reconhecendo que vão muito além daquilo que se diz, do que se pode explicar racionalmente. Trata-se de reconhecer a complexidade do ato educativo, que se estende para um campo relacional, que ultrapassa a díade educador-educando, avançando para as relações entre os pares e outros profissionais igualmente responsáveis pelo atendimento da criança e do adolescente, e pelas famílias, com toda constelação de questões que afetam esse círculo original.

Portanto, ao pensar as possibilidades de interlocução que a psicanálise possa prestar à educação social, entendemos que seja promissor transmitir vários dos constructos da psicanálise ao educador social. Não no sentido de buscar uma aplicação da teoria psicanalítica ao fazer educativo, mas procurando produzir efeitos na sua postura, no modo como ele se dirige ao educando e no reconhecimento acurado dos conteúdos que emergem dessa relação.

Oferecer as construções necessárias para iluminar as questões relativas à constituição de cada sujeito, notadamente por colocar em tela os processos inconscientes como instâncias intrapsíquicas que estão no cerne dessa dinâmica.

Nesse sentido, a Psicanálise pode oferecer-se como aliada de processos educativos que tenham a criticidade como fundamento, uma vez que opera pelo resgate do sujeito, reconhecido em sua singularidade e pelo combate à alienação de processos que tomam as técnicas e o exercício de competências como cortina de fumaça para encobrir a densidade e complexidade da formação dos sujeitos em processo de formação.

O educador social, ao se reconhecer igualmente como sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente, pode requalificar as bases do seu fazer educativo e fortalecer-se na bidirecionalidade das relações com

os educandos, sem perder-se nos riscos das indiferenças de papéis. Assim na perspectiva de políticas públicas e de programas que tenham um efeito real e consistente no atendimento de crianças e adolescentes, sobretudo os que se encontram em condições de vulnerabilidade, importa que a formação de educadores sociais esteja entre as prioridades nas formulações e nas instâncias de gestão responsáveis pela execução de projetos de atendimento.

Notas

1 Mais comumente chamados no Brasil de Educadores de Rua na década de noventa.

2 Sobre as premissas da Teologia da Libertação veja: <https://leonardoboff.wordpress.com/2011/08/09/quarenta-anos-da-teologia-da-libertacao/>

3 Comunidades Eclesiais de Base – CEBs

4 Ver Estatuto da Criança e Adolescente em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Referências

- Bleger, J. (2011). *Temas de Psicologia, Entrevistas e Grupos* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Boff, L. (Org.). (1996). *A Teologia da Libertação Balanços e Perspectivas*. São Paulo: Ática.
- Doimo, A. M. (1986). Os rumos dos movimentos sociais nos caminhos da religiosidade. In P. Krischke & S. Mainwaring (Orgs.), *A Igreja nas bases em tempo de transição*. Porto Alegre: L&PM/CEDEC.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*, (50ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Educação como Prática da Liberdade*, (34ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gohn, M. (2006). *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Grandino, P. (1999). *O Educador de Rua e suas Práticas Educativas*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Grandino, P. (2012). *Estatuto da criança e do adolescente: o sentido da Lei para as relações intergeracionais*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/12_junqueira.pdf
- Kupfer, M. (2007). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Editora Escuta.
- Machado, E. (2007). A Pedagogia Social: diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, 9(16).
- Nóbrega, L. (1988). *CEBs e Educação Popular*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1).
- Pichon-riviére, E. (2007). *Teoria do Vínculo*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Quinet, A. (2000). *A Descoberta do Inconsciente. Do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Quinet, A. (2002). *As 4+1 condições da análise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (1991). “Menores” institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de oitenta. In UNICEF & FALCSO, *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez.
- Schön, D. (2003). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.