

ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS EM CUMPRIMENTO DE PENAS ALTERNATIVAS: UMA PRÁTICA INCLUSIVA PROMOTORA DE CULTURA DE PAZ

*Maria Edilânia Matos Ferreira
Natasha Tuanny Lopes Silva
Tácito Saraiva de Sousa Lucena
Daniela Dias F. Sampaio*

Introdução

O objetivo do presente trabalho consiste na articulação possível entre práticas inclusivas e a escolarização enquanto cumprimento de pena alternativa, bem como os impactos que esta ação pedagógica tem na promoção de uma Cultura de Paz. De acordo com Rocher (1981, p.85), a socialização é um:

[...] processo pelo qual ao longo da vida a pessoa humana aprende e interioriza os elementos sócio-culturais do seu meio, integrando-os na estrutura de sua personalidade sob a influência de experiências de agentes sociais significativos, e adaptando-se assim ao ambiente social em que deve viver.

Partindo desse pressuposto, a ressocialização nada mais é do que uma nova tentativa do estado de possibilitar aos sujeitos apenados elementos socioculturais que desempenham um papel-chave no que diz respeito ao entendimento das leis. Tais elementos serão regulados por instituições como escola, trabalho, família. Compreendemos, portanto, que não existe uma causa para a criminalidade, mas fatores que falharam na sua execução e contribuem para isso. Entendemos que investir em projetos que trabalhem na ressocialização desses sujeitos é papel do Estado.

Para Hofmeister (2002), o identificador de exclusão ou inclusão social parte da possibilidade da construção de relações sociais. Isto é, para estar incluído socialmente, o indivíduo precisa, através de alguma atividade, seja ela laboral, de escolarização ou qualquer outra, ter a possibilidade de desenvolver relações sociais.

Em se tratando de inclusão através da escolarização, Rodrigues (2006) comenta que uma educação para ser inclusiva implica, antes de tudo, a não exclusão de qualquer aluno de uma comunidade escolar. Para seguir essa visão é necessário que haja um desenvolvimento das políticas, práticas e culturas que valorizem o atributo de cada aluno na sua construção de conhecimento não só educacional, mas também social e pessoal. Segundo Jares (2007), o sistema educacional pode facilitar, por meio da troca interpessoal, em espaços educativos instrumentos relacionados à aprendizagem de uma cultura de paz, que entre outros princípios, valoriza a diversidade.

Para atender as prioridades do ensino inclusivo é preciso que haja uma qualificação na formação inicial dos professores, integrando disciplinas referentes às “Necessidades Educativas Especiais” e seus afins, para que saibam como lidar em situações com as quais não esperavam se deparar. Jares (2007) aponta que na escola tradicional a violência pode aparecer como resposta a situações cotidianas, entendemos que o não respeito ao diferente pode ser um tipo de violência, cabendo aos educadores se preparar para orientar seus educandos e incentivá-los a uma cultura de paz.

Ainda hoje se tem o hábito de classificar como diferente tudo e todos que estão “fora de um padrão de normalidade”, não importando se é em âmbito físico, mental ou social. Todavia, conforme defende Rodrigues (2006), *todos nós* somos diferentes e, essa diferença é uma característica comum do ser



humano, e não como algo para ser visto como negativo. Neste sentido, Jares (2007, p.45) afirma:

Educar para a paz é uma forma particular de educação em valores. Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de um determinado código de valores. Educar para a paz pressupõem a educação a partir de- e para- determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo.

Desta forma, é através de uma perspectiva inclusiva que a escola promove essa percepção de que todos os alunos são diferentes, cada um com suas singularidades e, principalmente, com suas potencialidades. O que precisa ser aperfeiçoada é a forma de ensino, é a pedagogia trabalhada em sala de aula, tendo como foco a participação e valorização de todos os alunos.

A Educação Inclusiva tem como proposta um serviço igualitário em qualquer situação, afinal este é um direito universal que deve ser exigido pela população. Entendemos, portanto, que uma educação inclusiva promove a Cultura de Paz. Para Milani (2013, p.31) construir uma cultura de paz é:

[...] promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz seja o princípio governante de todas as relações humanas e sociais. São transformações que vão desde as dimensões dos valores, atitudes e estilos de vida, até a estrutura econômica e jurídica, as relações políticas internacionais e a participação cidadã”.

Pensando nessa busca por uma igualdade, pela inclusão, não só educativa mas também social é que pretendemos apresentar o processo de escolarização com pessoas em cum-



primário de penas alternativas enquanto prática inclusiva e ação promotora da paz. Assim, para melhor compreendermos a lógica da inclusão via princípio penal, precisamos entender um pouco sobre sistemas que a justiça pode “enviesar”.

Penas Restritivas de Direitos: O Que São?

De acordo com Mendonça e Pessoa (2008), existem três tipos de sistemas que a justiça criminal pode cumprir: retributivo, reabilitador e restaurador. No sistema retributivo, a justiça trata tão somente de punir quem praticou um crime, inibindo qualquer foco ressocializador, o que contradiz o estado democrático de direito. No sistema reabilitador, a lógica da justiça é aplicar a pena de privação de liberdade, com foco na ressocialização do sujeito apenado, e não na ideia vingativa do primeiro sistema. Por fim, no sistema restaurador, a justiça objetiva adotar uma medida em que o dano feito à vítima seja reparado, o apenado seja ressocializado, e previna o aparecimento de novos delitos.

Na lógica da sociedade atual, fanaticamente alardeada pelos holofotes dos programas sensacionalistas de informação, vivemos com o pensamento do sistema retributivo. Excluindo a reinserção social, os criminosos que são submetidos ao sistema prisional brasileiro trazem custos gigantescos à sociedade em termos econômicos e sociais, e o aumento da criminalidade está diretamente ligado à falta de políticas públicas.

Segundo Thompson (2002), três são as finalidades do encarceramento: a) a punição contra o mal causado à sociedade; b) a prevenção de novas infrações, através da intimidação do infrator e de possíveis criminosos; c) e a reabilitação do condenado. Porém, consideradas as condições físicas do sistema prisional brasileiro, não se pode contar com esse último



item, uma vez que a convivência num ambiente penitenciário tem influência direta no caráter do homem e nos desvios morais. Quanto maior o tempo de pena a cumprir, mais graves serão as implicações desse ambiente na vida do encarcerado.

Para Adorno (1991) a falência do sistema prisional brasileiro pode ser resumida alinhando-se alguns fatores: a superlotação carcerária, as precárias e as vezes faltosas condições de higiene, a alimentação degradante, a problemática assistência médica, jurídica, social, educativa e laboral, a constante violência entre os próprios apenados, e entre estes e os agentes da lei. Em contrapartida, se observarmos os artigos 10 ao 27 da Lei de Execução Penal (LEP), veremos um aparato de elementos que tratam de garantir ao apenado assistência nas seguintes esferas: material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa, além da assistência ao egresso, quanto a reintegração social. No entanto, o sistema deixa a desejar quanto as suas atribuições. Corroborando essa ideia, ainda temos a precariedade de recursos e instrumentos que não preparam os presos para a sua ressocialização, considerando o “objetivo último da justiça penal”, proferido pela Organização das Nações Unidas- ONU, qual seja, a “reinserção social.” (GURGEL, 2008). O autor acrescenta:

Ao longo da história, diversas formas de punição foram adotadas. A conduta que afronta a ordem instituída foi objeto de repressão através de banimento, escravidão, suplício, morte e encarceramento. Nenhuma dessas ações logrou êxito satisfatório e perene. A pena de prisão representa uma destas últimas tentativas de efetivamente punir o agente do crime e reduzir a prática delitiva. O que se vê na realidade em muito dista de resultados eficazes (GURGEL, 2008, p.147).

Considerando essas contradições foi possível a substituição da pena de restrição de liberdade pela pena alternati-

va ou pena restritiva de direitos – PRDs. Estas, por sua vez, passaram a compor o Código Penal Brasileiro – CPB sob a Lei nº 9.714/98. Uma vez observada a tipologia do delito, a pena poderá, na sua totalidade, ser cumprida em liberdade.

Art. 44. As penas restritivas de direitos são autônomas e substituem as privativas de liberdade, quando:

I – aplicada pena privativa de liberdade não superior a 4 (quatro) anos e o crime não for cometido com violência ou grave ameaça à pessoa ou, qualquer que seja a pena aplicada, se o crime for culposo;

II – o réu não for reincidente em crime doloso;

III – a culpabilidade, os antecedentes, a conduta social e a personalidade do condenado, bem como os motivos e as circunstâncias indicarem que esta seja suficiente (BRASIL, 1998).

Conforme disposto no artigo 43 do CPB (BRASIL, 1998), as Penas Restritivas de Direito são: “prestação pecuniária; perda de bens e valores; prestação de serviço à comunidade ou a entidades públicas; interdição temporária de direitos e limitação de fim de semana.

Para Mendonça e Pessoa (2008), a ressocialização de apenados está ligada às penas restritivas de direitos, pois nela a sociedade tenta, junto ao autor do delito, a resolução dos próprios problemas, como é o caso da prestação de serviço comunitário, pois garante à sociedade o reparo de alguns danos, e não tira do apenado o convívio social. A exposição de réus primários ao convívio de toda espécie de criminosos colocando-os, inclusive, no mesmo patamar de criminosos hediondos, corrobora para o crescente aumento da reincidência criminal.

O tipo de pena a ser cumprida parte de uma entrevista realizada pela equipe técnica¹ da Vara de Execução de Penas

¹ A equipe técnica é composta por psicólogo e assistentes sociais e seus respectivos estagiários.



Alternativas da Comarca de Fortaleza- VEPA, junto ao apenado, visando conhecer a sua realidade – contexto familiar, atividade laboral exercida, uso nocivo de álcool e/ou outras drogas, relações interpessoais, entre outros; a fim de propor a atividade mais adequada à sua realidade.No estado do Ceará, as maiores indicações para o cumprimento dessas penas têm-se dividido entre prestação de serviços à comunidade e o projeto de escolarização, que abordaremos a seguir.

A partir de dados relativos ao nível de escolarização dos apenados foi possível à VEPA pensar na necessidade de reinserir essas pessoas na escola, considerando também, o desejo crescente dos apenados na retomado de um tempo que para muitos foi deixado para trás. Desse modo, uma parceria entre a VEPA e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, possibilitou concretizar o Programa de Escolarização que teve início em agosto de 2003, com o objetivo de favorecer a inclusão social dos cumpridores de Penas Restritivas de Direitos (PRD's) através do processo educativo. Algumas declarações e estatutos foram desenvolvidos em âmbito nacional e mundial para determinar que a educação é um direito inalienável de todo ser humano. Dentre eles está o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (BRASIL, 1998a); a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989 (UNICEF, 2004); as Diretrizes da Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, de 1990; o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Percebemos o quanto foi viável a criação do Programa de escolarização, deixando clara a ideia de que ele não se limita ao mero cumprimento da pena, apesar de ser o foco primeiro. Como o próprio nome da instituição que abriga o projeto de escolarização suscita a metodologia de ensino do



local se ancora nas contribuições de Paulo Freire. Segundo Patto (2002 p.77) Freire critica o que denomina *escolarização bancária*, pela qual o educador *deposita* o conhecimento no educando, e propõe a chamada *educação libertadora* pela qual o educando é percebido como agente ativo no processo de aprendizado. Nas palavras de Freire (1996), a capacidade de aprendizado transpõe a memorização dos objetos em si, considerando que o sujeito não se implica, pois não se trata de uma relação dialética entre o ser humano e o conhecimento:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção.

Procedimentos Metodológicos

O Centro Educacional de Jovens e Adultos – Paulo Freire (CEJA-PF) é uma escola estadual que, como o próprio nome indica, propõe a escolarização de jovens e adultos através da metodologia de ensino freiriana que, nos finais de semana, acolhe o programa de escolarização de Pena Alternativa, uma alternativa de Limitação de Fim de Semana (LFS). Nesse espaço as aulas acontecem aos sábados de 13 às 18 horas e aos domingos de 8 às 13 horas (5 horas diárias), conforme o Art.48 § único do CP, que dispõe sobre as penas de Limitação de fins de semanas – LSFs, (BRASIL, 1998). O CEJA-PF tem por estratégia a acolhida e enturmação dos alunos segundo as necessidades de aprendizagem de cada um deles, além da efetivação de parcerias, visando a realização de diversas atividades didático-pedagógicas.



A referida instituição abrange três turmas de ensino de jovens e adultos (EJA): EJA 1, EJA2 e EJA3. O primeiro diz respeito à alfabetização de seus beneficiados; o segundo engloba matérias de Português e Matemática, e o terceiro compreende as áreas de Ciências, História, Geografia, Artes, Português e Matemática. Além disso, os alunos têm aulas de Educação Física aos sábados.

A equipe do CEJA-PF, conta com uma coordenadora, quatro professoras (sendo uma de Educação Física), duas estagiárias de psicologia, uma cozinheira e um porteiro. Para a realização desse trabalho, aplicamos entrevista semi-estruturada, junto a duas professoras e a coordenadora do projeto, as quais, no decorrer da discussão, serão denominadas de Entrevistadas A, B e C. De posse do material coletado em campo, procuramos articular os dados colhidos com os seguintes temas: inclusão social; educação inclusiva; penas alternativas; projeto de escolarização, e cultura de paz, a fim de estabelecermos uma relação entre o cumprimento de pena pela escolarização, enquanto perspectiva inclusiva e ação promotora da paz.

O Diálogo no Processo Educativo: Incluindo e Promovendo a Paz

A inclusão social de pessoas em cumprimento de pena aparece nas falas seguintes enquanto desafio à condição de apenado. Na outra vertente, a escolarização mostra-se enquanto mola propulsora ao desafio lançado:

Acredito que oportunizar a escolarização é o primeiro passo. Porém, só isso não basta, pois a sociedade também precisa enfrentar essa problemática com menos preconceito. Acreditar na mudança de comportamento dos cumpridores e dar-lhes oportunidades

iguais ainda é um grande desafio a ser enfrentado
(Entrevistada B).

Não há como deixar de pensarmos a articulação do processo educativo enquanto ferramenta que subsidia a inclusão de pessoas em cumprimento de pena, no contexto social mais amplo. Isso porque ao tratarmos da relação possível entre inclusão social e medida socioeducativa de escolarização foi possível perceber a importância da educação enquanto propiciadora dessa inclusão

Quando os alunos percebem seus avanços na aprendizagem e eles começam a se sentir mais capazes. Ficamos muito felizes quando eles nos contam que conseguiram emprego, ou então que conseguiram se reconciliar com sua família, enfim os resultados de mudança de vida apresentados por eles nos fazem acreditar que todo o nosso esforço (escola/VEPA) não é em vão (ENTREVISTADA B).

O público da instituição é caracterizado pela Entrevistada “A” como “[...] *sem nenhum estímulo. Sofridos, com relatos de vida muito tristes.*” Porém no decorrer das atividades há uma alteração nessa postura, conforme comenta a entrevistada C: “*mas à medida que vão construindo novos conhecimentos passam a participar mais ativamente das aulas*”. Nessa perspectiva, podemos pensar o papel da educação segundo Gurgel (2009) enquanto a democratização do conhecimento que forma cidadãos críticos e conscientes de sua realidade. Ainda que se trate de pessoas que cometeram delitos, isso não lhes retira a condição de sujeitos capazes de dar um novo rumo a sua história, segundo os profissionais entrevistados. Fato que está expresso na fala seguinte:

A metodologia de ensino valoriza o conhecimento prévio dos alunos, por esta razão é realizado um



diagnóstico inicial logo na chegada, cujo objetivo é identificar a situação de aprendizagem atual em que eles se encontram. Mediante resultado, são enturmados no nível de EJA que vai assegurar que seu processo educacional seja continuado, progressivo e que permita ao aluno a percepção desse avanço. Os conteúdos vistos pelos alunos compõem a base curricular para o nível do ensino fundamental, e os temas trabalhados são contextualizados com a realidade (Entrevistada B).

E nesse sentido podemos articular o procedimento adotado de inclusão dos conhecimentos dos alunos com a educação dialógica postulada por Freire (1986, p.64) em que o autor defende que “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos”. Assim, podemos dizer que é através do diálogo que temos a possibilidade de nos transformarmos em sujeitos críticos e comunicativos, refletindo sobre a realidade tal como a fazemos e refazemos.

É imprescindível reconhecer que o diálogo existente entre um educador e seu aluno é uma construção feita por ambos, pois o educador sempre irá refazer sua forma de perceber o objeto através da capacidade dos seus alunos, como ressalva Freire (1986, p.65) ao afirmar que:

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

Esse pensamento foi apresentadas na fala de uma das professoras, quando afirma:



O professor é sempre mediador do conhecimento e para isso, o diálogo é a principal ferramenta nesse processo. O educador deve ser sempre parceiro, o que apresenta o caminho e nunca o detentor do conhecimento, por isso sem diálogo é impossível se construir conhecimentos (Entrevistada C).

Acreditar no potencial dos participantes é sem dúvida uma ferramenta imprescindível utilizada pela instituição, que trata alunos como pessoas com potencial e não como apenados, isso é expresso pelos profissionais, o que vem ao encontro do que Freire (1996, p.81) comenta sobre a necessidade de se ter esperança no ofício de ensinar:

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por “n” razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.

Logo, foi possível perceber, com a entrevista, o sentimento de acolhida que as docentes desprendiam no seu compromisso com o ensino, quando uma delas afirmou:

Sou motivada pela certeza de contribuir com a formação dos nossos alunos. Educamos pelo exemplo na forma como lidamos com as situações, como respeitamos e valorizamos as pessoas. Mesmo com as dificuldades, acredito que todos têm capacidade de aprender e mudar o *status quo*, isso me motiva a conviver com pessoas com as quais tenho aprendido muito ao longo de sete anos em que estou no projeto (ENTREVISTADA B).

Sendo assim, como argumentou Milani (2013) para construir uma Cultura de Paz precisamos pensar e atuar nos



níveis micro (indivíduo, comportamento, família, comunidade e interações sociais) e macro (processos sociais, políticas públicas, estruturas institucionais e programas educativos). O programa aqui exposto, bem como os educadores entrevistados, funcionam e agem de acordo com o exposto.

Considerações Finais

A articulação da fundamentação teórica com as entrevistas nos permitiu perceber a importância do projeto de escolarização enquanto via de inclusão social das pessoas em cumprimento das Penas Restritivas de Direitos. A escolarização nesse espaço configura-se como oportunidade de crescimento e engrandecimento pessoal seja para professores ou alunos, uma vez que o diálogo entre as partes permeia a relação ensino-aprendizagem.

Por mais imprescindível que se faça o conhecimento teórico, é na prática que conseguimos visualizá-lo. O contato com o objeto de estudo nos possibilita uma articulação vivencial dos conceitos. É essa a sensação que restou depois de percorrido esse “pequeno trecho” de uma das facetas do “mundo exclusivo” onde nos fazemos sujeitos. Poder conhecer, de perto, os atores desse estudo, foi algo engrandecedor. Acreditar no potencial humano compõe o nosso fazer enquanto pessoas e profissionais. Não se deixar desvanecer pelas dificuldades impostas, buscando sempre saídas, apesar das limitações de cada espaço, deve ser o nosso maior compromisso. Concordamos com Milani (2013) quando afirma que para construir algo tão grandioso como a Cultura de Paz, precisamos de projetos consistentes e estratégicos, que envolvem mudanças nos níveis micro e macro, de forma complementar.



Referências Bibliográficas

ADORNO, Sérgio. Sistema penitenciário no Brasil: problemas e desafios. *Revista USP*, São Paulo, n. 9, p.65-78 mar./mai. 1991.

BRASIL. Lei nº 9.714 de 25 de novembro de 1998. *Reforma o código penal, institui as penas restritivas de direitos*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9714.htm>. Acesso em: 02 ago. 2012.

_____. Congresso. Câmara dos Deputados. *Declaração universal dos direitos humanos, 1948-1978*. Brasília, DF, 1998a.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. *Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm> Acesso em: 21 de maio 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. 17. ed. Paz e Terra, 1996.

_____. SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Neli K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p.323-336, jul./set. 2008.

GURGEL, Elton Alves *et al.* *Escolarização: instrumento de inclusão social de pessoas em cumprimento de penas alternativas de Fortaleza*. *Revista de Humanidades*, Fortaleza, v. 24, n. 2, p.341-354, 2009.



HOFMEISTER, Carlos Freire. *A pena privativa de Liberdade e a Inclusão Social do Preso na Perspectiva dos Direitos Humanos*. Florianópolis, UFSC. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83442/192390.pdf?sequence=1>> Acesso em: 22 maio 2013

JARES, Xésus R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2007.

LAKATOS, Eva Maria. *Sociologia geral*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

MENDONÇA, C. da S.; PESSOA, R. W. A. *A importância das penas alternativas na ressocialização do apenado*. Disponível em: <http://www.panoptica.org/novfev2009/PANOPTICA_014_IV_54_82.pdf> Acesso em: 21 mai. 2013

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de Paz x violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi Marour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Orgs.). *Cultura de paz: estratégias, mapas, bússulas*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_cultura_da_paz.pdf. Acesso em: 03 set 2013.

MOTA, R.; CHAVES FILHO, H. (2005) *Educação transformadora e inclusiva*. Disponível em <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/3/5>> Acesso em: 13 de mai. de 2013.

PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. Organização e edição e revista atualizada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 468 p.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

THOMPSON, Augusto. *A questão penitenciária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.



UNESCO (Brasil). *Fórum Mundial de Educação*. Dakar, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

UNICEF (Brasil). *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Nova York, 1989. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm > Acesso em: 20 maio 2013.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 20 mai. 2013.

