

## TRABALHO ENCOMENDADO

### REFLEXÕES SOBRE A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Edna Misseno Pires<sup>1</sup>  
Marlene Barbosa de Freitas Reis<sup>2</sup>  
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira<sup>3</sup>

#### Resumo

Este texto tem como objetivo refletir sobre a dialética inclusão/exclusão no contexto das práticas educativas e tem como ponto de partida a perspectiva de Bourdieu ao explicitar os conteúdos culturais que a criança adquire em seu meio socioeconômico e familiar, o que pode determinar o êxito ou fracasso na escola. Tal perspectiva sugere uma forma de agir coerente com os princípios de uma escola inclusiva aberta à diversidade humana, primando pela formação de professores para lidar com essa diversidade nas práticas educacionais e nas salas de aula.

**Palavras-chave:** inclusão; exclusão; educação inclusiva; práticas educacionais.

#### 1 INTRODUÇÃO

As mudanças sociais que continuamente atingem diversos campos da sociedade como o político, o social, o econômico, o educacional, sobrecarregam a escola da responsabilidade de uma permanente adequação. Entretanto, ao cumprir com as suas responsabilidades, a escola, ao mesmo tempo em que preserva e divulga as diferentes manifestações culturais promovendo a educação das novas gerações, também agrava as desigualdades socioeconômicas que caracterizam nossa sociedade.

Quando a criança atinge a idade escolar, leva consigo uma herança cultural adquirida em seu contexto social, em especial na família. De acordo com Bourdieu (1989;

---

<sup>1</sup>Pedagoga/Fonoaudióloga e mestre pela PUC- GO. Especialista em Docência Universitária/ Formação de professores bilíngues- Libras; Tradução e interpretação em Libras e Educação Especial. Professora efetiva da UFG, PUC- GO e faculdade Araguaia. E-mail: edna.missenopires@gmail.com

<sup>2</sup>Pedagoga pela UFG. Especialista em Planejamento Educacional pela Salgado de Oliveira. Mestre em Educação pela Universidade de Havana - Cuba. Doutoranda em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ/UEG. Professora efetiva de Estágio no curso de Pedagogia da UEG – Inhumas. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com.

<sup>3</sup>Licenciado em pedagogia e matemática e bacharel em administração com especialização em educação matemática e administração educacional. Mestrado e doutorado em Educação. Pós-doutorado em tecnologias de investigação pela Universidade de Aveiro, Portugal, e pós-doutorando em tecnologias assistivas pela Universidade Federal de Uberlândia – MG. Professor da Faculdade de Educação e Diretor do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás. E-mail: professorricardoteixeira@gmail.com.

1994; 2002)os familiares transmitem aos filhos, com mais intensidade por vias indiretas, um certo capital cultural implícitos e profundamente interiorizado.Assim, o autor analisa a noção de capital cultural com o objetivo de explicitar os conteúdos culturais que a criança adquire em seu meio socioeconômico e familiar, o que pode determinar o sucesso ou fracasso na escola.Porém, ao expor estes hábitos e costumes, a escola agrava ainda mais as eventuais desigualdades e reforça esta herança reproduzindo as relações dominantes da sociedade.

Ao considerar a ação pedagógica como uma ação de violência simbólica,Bourdieu Passeron(1975, p.19) definem como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força”.Nesse sentido, conforme Bourdieu (1994, p. 25), a violência simbólica, entendida como violência que se apresentam nas relações de poder, é “[...] o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes”.

Em consonância com este pensamento de imposição de poder sobre determinado grupo, Canesin (2000, p. 435), referindo a estes autores, explica que a violência simbólica é “a capacidade de determinado grupo ou classes detentoras do poder de imporem legitimamente, conteúdos culturais aos subalternos, dissimulando a base material do processo de constrangimento social”.

A escola, no sentido apresentado,historicamente, tem exercido uma autoridade pedagógica por reproduzir os hábitos e costumes de uma parcela da sociedade detentora do poder político e econômico propagando um padrão cultural supostamente idealizado e estabelecido. Lidar, com um ambiente em que a diversidade humana,com hábitos e culturas diferentes, seja efetivamente reconhecida, aceita e valorizada é, pois, um desafio, principalmente no tocante a especificidade da presença de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Na visão deBourdieu (1998, p. 53), “tratando todos os educandos, por mais desigual que sejam eles, de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais da cultura”. Nota-se evidentemente que a escola se coloca como uma instituição de ensino que se encarrega de priorizar as classes cultas, os valores intelectuais e culturais de classes dominantes. Na verdade a escola apenas obedece às exigências da sociedade, transformando a heterogeneidade que há dentro da escola em desigualdade econômica, social, intelectual e cultural.

A escola, historicamente, tem “reproduzido” uma cultura que é imposta de forma dissimulada pela classe que a sustenta. Embora a escola seja idealizada como espaço de construção do diálogo, da formação ética e política que permeia o processo educativo de um cidadão, ela deve ser vista, também, não apenas como um *locus* de conhecimento, mas como um espaço de encontro de valores sociais, morais e econômicos, bem como de cultura, hábitos e habilidades que cada criança carrega consigo, isso é o que chamamos de base ou alicerce do conhecimento, é justamente o que constitui os fatores que determinarão como essa criança será vista, as lacunas de seu desenvolvimento serão expostas e evidenciadas quando a criança atingir a idade escolar. Apesar de estes fatores contribuírem para as desigualdades educativas, observa-se que existem pessoas que utilizaram de estratégias para superar essas dificuldades, embora muitas vezes, a escola seja responsabilizada pela reprodução da desigualdade social que se origina no contexto sociocultural, englobando a sociedade e família.

## **2 A INCLUSÃO: UM DEBATE ATUAL**

A exclusão histórica de pessoas com deficiência, principalmente ocorrida por meio do modelo segregatório, clínico-terapêutico e carcerário praticados pelas/nas instituições, ditas, “especializadas em deficientes”, amparadas, em grande parte, por instrumentos legais, tem provocado no campo da educação, mais especificamente na educação especial, profundas discussões, questionamentos e necessidades de mudanças.

Embora movimentos internacionais acerca de garantias de acesso, permanência e êxito educacional de pessoas com deficiência em escolas da rede regular de ensino houve, e ainda há, muita resistência por parte de instituições especializadas/exclusivas em continuar oferecendo o modelo segregatório de educação.

Mesmo em escolas regulares, tal modelo é reforçado pela prática integracionista, presença e valorização (inclusive financeira) da equipe especializada em deficiência, emissão de laudos médicos, instalação de salas de recursos ou classes especiais. As escolas indicadas como “aptas” para receber pessoas com deficiência passaram a ser denominadas de “escolas inclusivas”. Nesse sentido, Forest, citada por Almeida (2003), adverte que, em uma escola, não há inclusão quando: há uma classe de inclusão, há uma escola para inclusão, há uma professora de inclusão, há “as crianças da inclusão”.

Nestes termos, estamos reportando à concepção de inclusão em seu aspecto macro que transcende à integração que segundo Mantoan (2003, p.18), refere-se mais especificadamente

à “inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes”.

A temática sobre inclusão tem se constituído como um desafio para todos os setores sociais, principalmente para a escola, pois incluir um aluno envolve atender às suas necessidades e cumprir com a função social da escola de atender a todos.

De acordo com Teixeira (2010), o termo inclusão encontra ressonância em seu polo oposto: exclusão. A dupla inclusão/exclusão faz relação e referência a diversas discussões e estudos acerca de grupos sociais vulneráveis, minorias étnicas, linguística e religiosa, além de outras. Grande parte, porém, dos estudos sobre o tema, principalmente na área da educação, faz referência quase exclusiva à questão das pessoas com deficiência.

É compreensível o fato de os autores darem maior atenção ou ênfase às pessoas com deficiência. A educação escolar tem se caracterizado como um espaço excludente, seletivo, inacessível à grande parcela dos que com ela tiveram contato ou experiência. A questão primordial é que, historicamente, pessoas com deficiência não tiveram sequer a oportunidade de participar desse processo por estarem fora da escola, segregados, em sua maioria, em instituições especiais que, ainda hoje, têm seus afazeres quotidianos restritos a atividades que pouco ou nada contribuem ao seu processo de formação, muito menos de socialização e muito menos ainda no de inclusão.

Tais instituições, segundo Marques (2001), têm embutido no discurso a proteção e a preparação das pessoas com deficiência para o mundo, para a vida, afirmando-se socialmente não só como necessária, mas como essencial à sociedade, “escamoteando seu principal objetivo: o de identificar e segregar desviantes”. Nesse sentido,

A instituição de amparo à pessoa portadora de deficiência [terminologia adotada na época] possui, além da função explícita de cuidar do deficiente, a função mascarada de difundir uma imagem estereotipada da deficiência, ideia generalizante e que serve como um eficiente instrumento de identificação de toda uma categoria, além de estabelecer para a mesma os seus direitos e capacidades. [...] Cumpre ressaltar o quanto os indivíduos deficientes assistidos pelas instituições especializadas introjetam e reproduzem o modelo institucional no qual vivem (MARQUES E MARQUES, 2008, p. 14)

No sentido apresentado, Sasaki (1998, p.9) considera o movimento de inclusão como sendo “a inserção de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior”. Assim, para que esta inclusão se efetive de fato, as escolas precisam estar abertas para a diversidade, e não apenas a uma reduzida parcela da

sociedade. De acordo com Mantoan (2003, p.28), uma escola inclusiva deve estar “aberta à diversidade humana, primando por um ensino de qualidade para todos os alunos” e para que isso ocorra, de acordo com a autora, são necessárias mudanças de paradigmas.

As mudanças perpassam por adequações de políticas claras e resultantes de diálogos, aberturas e discussões maduras frente aos desafios a serem empreendidos e pela formação continuada e efetiva dos profissionais da área de educação; reforçam com ações e reais investimentos em estrutura, apoio e suporte por parte das esferas administrativas locais; fortificam com engajamento dos gestores das escolas; e efetivam com envolvimento de familiares e demais agentes sociais.

Contudo, quando se trata de mudanças de conceitos, posturas e posicionamentos, mesmo cientes que são necessários, há receios e resistências por conta do medo do desconhecido. O discurso de que a escola, ou mesmo os profissionais, não se encontram preparados para o processo inclusivo é, em grande parte, reflexo desse temor ou resistência à mudança.

Para que haja mudança, é, pois, necessário desviar o olhar de uma formação homogeneizadora e técnica para uma formação que valorize ser, em sua completude e diversidade, de forma individual e coletiva. Como apresenta Almeida e Teixeira (2011), a escola, enquanto instituição social, com todas as suas contradições, é parte desse coletivo daí a necessidade de revisões, de mudanças.

Neste contexto, as condições para a efetivação de uma educação inclusiva requer a articulação de vários fatores no âmbito da organização escolar e por isso é um processo de envolvimento de todos os atores que compõem o universo da escola, dentre eles, a garantia de professores com formação para a docência.

## **2.1 Formação docente no contexto inclusivo**

Falar da dialética exclusão/inclusão perpassa pelo espaço da escola e, mais ainda, pelo papel do professor para lidar com a realidade aparente da sala de aula. Realidade essa multidimensional e constituída por sujeitos distintos, cada um a seu modo e ritmo para aprender. Daí, a importância dada ao papel do professor e à sua formação para o exercício docente.

Segundo Reis (2006), reconhecer a educação como prática socialmente produzida

incide refletir sobre a docência como um componente fundamental para a organização escolar em busca da construção de uma escola pública de qualidade democrática. Nesse sentido, para a autora, é bem verdade que os cursos de formação de professores, tem sido temas de interesse e de estudos, principalmente nas últimas décadas como fomento de uma perspectiva inclusiva-crítico-reflexiva.

Por isso, os desafios da inclusão englobam também a formação docente, uma vez que na sua maioria idealiza o alunado que se desenvolvem facilmente. Freitas (2006, p.170) esclarece que “os cursos de formação não trabalham tais questões (relacionadas à diversidade) e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um ‘aluno-padrão’ idealizado”. Considerando a heterogeneidade existente em sala de aula, deve-se pensar em valores étnicos, sociais, sexuais, religiosos, entre outros. Tais diferenças podem gerar preconceitos, que se caracterizam como um outro desafio para a inclusão.

Perrenoud (2000, p. 147) defende que o professor deve educar de modo que o preconceito não interfira no desenvolvimento do aluno. Por isso na formação docente é necessário considerar a diversidade como positiva para o aprendizado. De modo que, as exigências da realidade passa fazer parte da profissionalização. De acordo com o autor,

A formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática-reflexiva-dos valores a inculcar. E, ainda, aqui as intenções de formação confundem-se com as exigências da vida cotidiana. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente possível, fecundo.(p.14).

Embora saibamos que a complexidade do processo inclusivo envolve outras dimensões, a formação docente é um importante ponto a ser (re)pensado.

No sentido apresentado por Perrenoud (2000), no processo de formação, o professor deve desenvolver algumas competências que possibilita a valorização da diversidade, porém são necessários também dispositivos e recursos que satisfaçam as necessidades de cada aluno. A bagagem cultural que o aluno carrega para a escola deve ser pauta de estudo nos cursos de formação, a fim de providenciar as adaptações cabíveis.

Sobre o professorado da sociedade atual, Hengmule (2007, p.87) comenta que

O papel do novo professor é o usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências, de seus alunos e os levem a se tornarem aptos a resolver ou quem sabe, criar produtos válidos para se tempo e sua cultura.

Por isso, o momento histórico exige novas atitudes e novas práticas, visto que a

escola tem a responsabilidade de tornar o aluno um cidadão crítico e ativo para a sociedade. Por isso é importante pensar na formação deste docente que por sua vez deve ser também crítico e reflexivo. De fato os atuais cursos devem rever o currículo associando com a prática pedagógica e se estão de acordo com as peculiaridades de cada aluno. Porém, o professor deve se atentar também para a formação continuada conforme Ferreira (2006,p.228):

A formação continuada é necessária porque se entende que as professoras ainda não foram “suficientemente” qualificadas para a prática educacional durante sua certificação formal inicial nas instituições de ensino superior. Neste caso seria urgente a reflexão sobre o desempenho da universidade nos cursos de formação.

Os saberes da prática docente estão inseridos na subjetividade do professor, portanto, de acordo com Tardif(2002), a profissionalização do professor depende dele mesmo, pois as competências e as experiências são adquiridas em um processo de transformação, para isso a formação docente é, também, indissociável da pesquisa que, por sua vez, está intrinsecamente relacionada a realidade da prática.

Todas as mudanças observadas na sociedade refletem no sistema inclusivo que sustentam a escola. Diante dos obstáculos encontrados, fazem-se necessárias ações que condizem com as transformações entre elas e a pesquisa, que conduz no aperfeiçoamento da capacidade crítica.

De fato, a violência simbólica no contexto escola é evidente. A escola, ao invés de incluir, tem promovido a exclusão por expor as diferenças que, muitas vezes, são encaradas como dificuldades. Este desafio ocorre justamente porque a formação docente carece e subsídios para lidar com esta realidade.

A formação docente, nesse sentido, seja ela inicial ou continuada, deve ser bem estruturada, para gerar um profissional qualificado com princípios educacionais baseado na ética e nos conhecimentos que valorizam a diversidade presente no contexto escolar. Conforme reforça Reis (2006, p. 48), o professor deve ser preparado para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro, respeitadas as suas características sociais, biológicas e cognitivas, o que faz com que cada um de nós, sejamos diferentes um do outro. Esta é a essência humana, defende a autora.

### **2.3 O que mudar?**

Mudar somente a escola não basta, para que a inclusão se efetive, é necessário mudanças de/em toda a sociedade. Se, conforme Aranha (2001), o “Estado” é responsável

pelo bem estar do cidadão, no Brasil, as políticas que buscam atender os projetos neste campo tem de atender também um modelo neoliberal que, por sua vez, elege como prioridade os interesses do mercado. Neste contexto, há o lado perverso da inclusão, que expõe ainda mais as pessoas com deficiência, colocando-as à margem da sociedade, configurando um modelo inclusão/exclusão.

A exclusão ocorre, ainda hoje, sem alarde público. As diferentes formas de exclusão, embora camufladas pelo sistema, se encontram presentes. Há uma imensa discrepância na forma como as pessoas menos favorecidas são tratadas, como se a escola fizesse parte de um jogo onde o resultado já foi definido. Costa (2003), referindo aos estudos sobre a escola nas últimas três décadas, diz que a tendência é “expor a escola como uma imaginária que põem em funcionamento complicado, perverso e minucioso jogos de poder e valor no interior da cultura” (p.12). A instituição escolar, na perspectiva de Bourdieu, citado por Catani (1998, p. 221),

tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias como para os próprios alunos como engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva, essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.

De acordo com esse pensamento de Bourdieu, a escola passa a fazer parte desse perverso jogo do sistema. De modo que é um desafio para ela aceitar e valorizar a diferença, objetivar, buscar a cooperação mútua para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, conforme salientado no discurso da inclusão que idealiza um modelo educacional que visa garantir a inserção social, qualidade de vida e a prática da cidadania a todos.

Ao investigarmos as práticas escolares quanto à inclusão educacional observa-se que a ideia de igualdade na educação expõe o aluno com necessidades especiais e destaca ainda mais a sua necessidade colocando em evidência as desigualdades educativas. A escola, conforme abordado, “reproduz as desigualdades sociais” e essa ideia parece contraditória com o discurso da inclusão onde se prega a educação igualitária e a valorização da diversidade humana.

Essa diversidade pode ser observada em uma sala de aula diversa (não padrão), com a presença de capacidades, conhecimentos, habilidades, experiências desiguais, refletindo em diferentes aprendizados, a partir de outros fatores repercutem nos resultados escolares.

Conforme Barreto e Reis (2011), o reconhecimento às diferenças individuais e à



diversidade de formas de aprender presentes no contexto escolar, consideram a singularidade de cada um, privilegiando suas competências. Para as autoras, é importante perceber que cada aluno tem desempenhos muito “diferentes na relação com os objetos de conhecimentos e a prática escolar tem que buscar reconhecer essa diversidade para assegurar respeito aos diferentes sujeitos e possibilitar avanços em suas aprendizagens” (p. 22).

De acordo com Derulêde (2002), para que haja inclusão, é, pois, necessário “valorizar a diversidade, vendo nela formas de crescimento e desenvolvimento, respeitar ritmos diferenciados, visar à aprendizagem pela cooperação e praticar a exclusão zero. Significa contribuir para a construção da educação inclusiva” (DERULÊDE, 2002, p.91).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao discutir a dialética da inclusão/exclusão, a partir de práticas educativas, além de expor questões históricas do modelo segregador implementado nas práticas escolares, buscou-se, com este texto, e neste contexto, apresentar que reflexões sobre tais terminologias, a partir do conceito de violência simbólica, trazido por Bourdieu, tem sido produzida/reproduzida pela/na escola.

No caminhar de tais processos, a partir de políticas inclusivas oficiais (e não oficiais), vislumbrou-se apresentar reflexões sobre o processo de formação do professor para a diversidade, embora deixemos claro não ser o professor o responsável único e direto pelos percalços que tal movimento de inclusão tem alcançado no âmbito da escola.

De posse de tais informações, almejamos que os estudantes (incluídos neste grupo professores e acadêmicos) interessados na temática possam se utilizar de tais bases para uma reflexão acerca da prática docente inclusiva.

### **4 REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Dulce Barros de; TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza V. Rosa. *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011. p. 155-175.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Paradigmas da sociedade com as pessoas com deficiência*. In Revista Ministério Público do trabalho Ano XI, nº 21, Março, 2001.

BARRETO, Claudia S.G. e REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. *Polyphonia/Revista de Educação Básica do Cepae/UFG*, v. 22, n. 1 jan.-jun. 2011. Goiânia: Cepae/UFG, p. 19-32.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1997 *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. CHAMPAGNE. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Trad. NOGUEIRA, Maria A; CATANI, Afrânio (orgs) Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: Ortiz, R. & Bourdieu, P. Coleção Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Passeron, Jean Claude (1975). *A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão Revisão: Pedro Benjamin Garcia, Ana Maria Baela, Leonizia Francisco Alves. Rio de Janeiro: S.A.

CANESIN, Maria Tereza. *Conceito de hábitos na “teoria e prática”. Relação de Bourdieu com o pensamento sociológico durkheimiano.” Fragmentos culturais*. Goiânia, V. 10, n.2, p.409, mar/abr. 2000.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DÉROULÉDE, Nilze Helena. *O setor de apoio no processo inclusivo escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) Coord. de Pós-graduação da Faculdade Educação da Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2002.

FERREIRA, Windyz. B. *Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. IN: RODRIGUES David (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. 2006

FREITAS, Soraia Napolião. *A formação de professores na educação na educação inclusiva: construindo a base de todo processo*. IN RODRIGUES, David (org). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial. 2006.

HENGEMUHLE, Adelar. *Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. *Inclusão Escolar. O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Luciana Pacheco. *Professores de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora - MG: UFJF, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. *(Re)significando o Outro*. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Org). Pierre Bourdieu: *Escritos de Educação*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à Revista Interpretação. Revista Integração. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial v. 8, nº 20, p. 9-17, 1998.

SOUSA, Sandra Maria Zákia e Pietro, Rosângela Gavióle. *Educação Especial*, In. Oliveira, Romualdo Portela de Adrião, Theresa (orgs) do ensino no Brasil. São Paulo: Xamã, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. *Matemática Inclusiva? O processo ensino-aprendizagem de matemática no contexto da diversidade*. 2010. 423 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.