

Os “Excluídos de Dentro” ou Porquê se Tornou “Proibido” Falar de Exclusão Social

Pedro Humberto Faria CAMPOS

Em toda evidência, ninguém “proibiu” ninguém de falar em exclusão e, certamente, o título guarda algo de provocador, mas cremos ter nossas razões para tal. A primeira trata de um estranhamento: fala-se muito em inclusão nos textos atuais, sem se discutir o que é “exclusão”, como se as ações, medidas, princípios da chamada “inclusão” fossem auto evidentes. Parece que um ato declaratório de intenções, “sou favorável à inclusão”, já é o suficiente para sustentar intervenções e análises. Uma segunda razão se vincula a uma espécie de lembrança e alerta: não por coincidência reencontramos um velho texto de Bourdieu e Champagne (1992), “*Les exclus de l’ intérieur*”, ou seja, “os excluídos do interior” em uma tradução mais ao pé da letra, que se refere ao “interior do sistema de ensino superior”. O artigo trata de mudanças no sistema de ensino superior que ocorreram na França na década de 1960, cujos objetivos foram de “integrar” e dar acesso (colocar para “dentro”) à formação de nível superior aos filhos das classes trabalhadoras, que se encontravam á margem deste nível do sistema de escolarização. Neste texto, justamente, os autores discutem que as reformas criam um sistema, um mecanismo que possibilita o “acesso” ao ensino superior, porém como resultado do exame classificatório ao final do Liceu (equivalente ao nosso Ensino Médio), os jovens originários das posições sociais mais baixas na escala de trabalho fundam por somente ter acesso às carreiras técnicas superiores, dito de outro modo, não tem acesso ao ensino superior nas carreiras que garantem um maior acúmulo de capital econômico. Pode-se dizer que eles acabavam sendo “*excluídos por dentro*”, colocados “dentro” do sistema, não mais apartados, porém excluídos das possibilidades de uma melhor posição social.

Uma terceira razão para o título provocador refere-se a muitas situações atuais, nas quais a expressão “excluídos” de dentro” parece ser pertinente para indicar a complexa realidade de crianças e adolescentes na condição que hoje se chama de “aluno

incluído”. Por si só a expressão já é um sinal de paradoxo: se alguém está, de fato, incluído em uma instituição, uma relação social ou garantia de direitos; não se faria necessária a designação *especial*, distintiva ou discriminante, como se os demais alunos não fossem nem incluídos, nem excluídos. A noção mesma de “excluídos de dentro”, que Bourdieu e Champagne (1992) usam em seu tempo para denunciar uma nova forma de desigualdade, serve para problematizar, nos nossos tempos, algumas situações vinculadas à chamada “educação inclusiva” e, assim, introduzir nossos propósitos. Estamos assistindo a uma **naturalização da noção de inclusão**, como se o simples acesso físico à escola significasse que alguém está promovendo um processo inclusivo; ou a existência de recursos tais como um intérprete, um mediador, um acompanhante pedagógico, uma sala de atividades especializadas, pudessem assegurar um *processo inclusivo*.

A naturalização da inclusão pode ser percebida por dois movimentos. Quanto ao primeiro, em textos, pesquisas, livros, autores e outros sujeitos envolvidos (às vezes, olvidos) afirmam uma atitude, um julgamento, uma posição favorável à inclusão, como princípio ou valor ideal e, ao mesmo tempo, em várias situações apontam que em suas escolas ou instituições “*a inclusão parece não funcionar muito bem...*” ou que “*a inclusão que está acontecendo na escola, não é a que deveria ser...*”. Ora, uma ação de inclusão que “não está funcionando” tem como resultado favorecer ou fortalecer a exclusão, ou até produzir novas formas, não existentes antes, de exclusão. Às vezes uma política pública ou medida, mal aplicada, pode gerar novas formas de discriminação. Quando os estudos, seja do ponto de vista dos autores ou sujeitos de pesquisa, distinguem a inclusão ideal (como puro valor abstrato, “*todos tem direito a tudo*”) da “inclusão cotidiana”, isto aponta para o fato de que ações que deveriam ser inclusivas estão reforçando processos excludentes.

Um segundo movimento pode ser percebido em relação direta com nosso título: praticamente ninguém mais discute o que é a EXCLUSÃO, não se discute mais sobre quais processos sociais impactam sobre cada sujeito com força excludente e atingindo suas próprias constituição e imagem como sujeito social. Muitos autores deixam a entender que a exclusão é a mesma para todos os envolvidos.

A naturalização da chamada “inclusão” e a omissão das discussões sobre a exclusão acabam por anular os afeitos simbólicos, políticos e culturais que o paradigma da exclusão poderia trazer tona e a nossas formas de analisar e intervir nas situações em que o sujeito se encontra vulnerável.

Dois breves exemplos. Um sujeito portador e deficiência visual pode ser visto como sofrendo *a priori* de exclusão? Exclusão do quê, pois o fato de não enxergar as formas ou cores, não significa por si só que ele não tem um mundo no qual está integrado; ou que ele não esteja inserido em um conjunto de relações sociais, que ele não tenha família ou não possa ter emprego, amigos ou religião. Contudo, e nas escolas o ensino for

basicamente organizado e sustentado na dimensão visual (ler livros, copiar matéria do quadro etc.) então poderiam se instalar processos excludentes. Nesta situação, um conjunto de ações pode apoiar ou compensar como movimentos de acesso ao *conhecimento*; e neste sentido, é a busca de um ensino mais oralizado, com recurso aos outros sentidos que pode levar à redução dos processos de exclusão em relação à escolaridade. Por outro lado, a questão da socialização deste aluno tem mais relação com o modo como ele foi socializado na família do que com a escola. Um segundo exemplo tem outro aspecto como diferencial, no caso dos portadores de deficiência auditiva; a LIBRAS, como língua visual é a base da comunicação ou linguagem mais próprias (mais “natural”) ao “universo surdo”, é a linguagem que propicia um maior desenvolvimento cognitivo desta população; estruturas do que permitem a constituição do sujeito do conhecimento; dito simplesmente o portador de deficiência auditiva conhece melhor o mundo pelas formas, cores, movimentos... Então, colocar um intérprete de LIBRAS na sala de aula resolve a inclusão? Quando bem executada, com professores/intérpretes capacitados e em sintonia com o professor regente, esta ação *pode* contribuir significativamente em um maior acesso ao conhecimento, deste modo, promovendo uma melhor forma de participação na vida escolar, favorecendo uma escolarização inclusiva. Contudo não resolve outro aspecto desta situação: sem uma linguagem comum com os colegas, este sujeito poderia ter muita dificuldade em sua socialização, em criar vínculos (com os colegas e com os professores) que são essenciais para a aprendizagem, tanto dos conteúdos escolares, quanto da cidadania e da convivência social.

Além disto, é preocupante uma posição de agentes sociais que lutam pelo direito ao intérprete e depois não se preocupa em saber *como* a criança ou o aluno percebe a ação efetiva do intérprete e o contexto imediato dela, ou como ele se percebe “dentro” desta situação: não se pode negligenciar a possibilidade da criança surda se sentir “excluída” dentro de uma ação que visa a sua inclusão.

Revisitando a “Exclusão”

Pode-se situar o aparecimento, ou a visibilidade da expressão “exclusão social”, a partir dos anos 70 na Europa, particularmente no debate político na França (LENOIR, 1974), destacando-se o aspecto da **falta de dignidade humana** na condição a qual estavam submetidos alguns segmentos (os “*sens papiers*”, ou seja, “sem documentos”). A exclusão social se tornou, mais que um **tema ideal** (SASSIER, 1990), um objeto midiático nas últimas décadas do século XX. Porém, a expressão estava e está amalgamada à discussão sobre a desigualdade social. No senso comum, a figura do excluído não pode ser totalmente distinta da figura social do pobre; no discurso midiático, os dois termos, pobre e excluído, passam a ser intercambiáveis, com uma diferença: o segundo não se encontra marcado negativamente, enquanto o primeiro leva necessariamente a uma “desqualificação social”.

O grande mérito da noção de exclusão está no fato que ela desloca o eixo das atenções para com a “pobreza” e os marginalizados, do determinismo econômico para fatores políticos, sociais e simbólicos. A noção de exclusão causa um grande impacto, não somente nas ciências sociais, mas, sobretudo, no seio da sociedade, porque sendo vaga e polissêmica, permite um “repensar” da situação dos pobres e dos “excluídos”. Para Martins (1997), a “novidade” introduzida pelo conceito de exclusão é que ele nos mostra, dentro do “velho” fenômeno (a pobreza, a desigualdade, a exploração), coisas novas que não conhecíamos e que não éramos capazes de ver; para este autor, a palavra *exclusão* está desmistificando a palavra *pobre*. O problema das sociedades atuais não pode ser definido em termos de possuir ou não os bens materiais, de acesso ou não ao mercado de trabalho, mas em termos de inclusão.

Alguns autores já denunciavam há algum tempo, o uso mecânico da noção de exclusão (PAUGAM, 1996; MARTINS, 1997), cuja consequência é esconder a visão da pobreza como fenômeno político e do conflito, como se as populações vítimas da chamada exclusão estivessem totalmente “à parte” (“apartadas”) da sociedade. Na realidade, elas continuam, de algum modo (“marginal”, precário e instável), exercendo “de dentro” uma resistência. Martins (1997) afirma que a rigor “não existe exclusão”, UMA exclusão como processo monolítico, fundado em um critério ou procedimento único (por exemplo, a posição do indivíduo na divisão social do trabalho). Para este autor, o que existe é contradição, e existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes. A ideia de processos ou dinâmicas sociais também é consolidada por outros autores como Castel (1996), que fala de *procedimentos ritualizados e coordenados de exclusão*, ou Paugam (1996), que afirma a existência de *processos excludentes convergentes*. Neste sentido, a crítica de Martins ao uso equivocado do conceito de exclusão torna-se não somente compreensível, mas bem coerente: não existe “exclusão”, o que existe são **formas precárias, instáveis e marginais de inclusão**.

A noção de exclusão, assim como a de inclusão, é usada para distinguir eventos tão diferentes que às vezes é difícil saber o que têm em comum: fracasso escolar, minorias étnicas, jovens e adultos analfabetos, desempregados, doentes mentais etc. Isto vale também para tudo que se refere à “Educação Inclusiva”: portadores de síndrome de down, síndrome do espectro autista (TEA), deficientes auditivos, deficientes visuais, déficit intelectual ou alunos com “dificuldade de aprendizagem”. A exclusão se tornou, aquilo que antes era a pobreza, “*um tema ideal*” (SASSIER, 1990), ou ainda e para além, um “objeto midiático” (PAUGAM, 1996).

O uso generalizado trouxe confusões no seu uso como categoria científica, por tal não há como fugir ao seu debate; a exclusão se tornou um *paradigma societário*. Um paradigma societário é um conjunto de representações de ordem social, suficientemente concordantes e estabilizadas no tempo, as quais organizam, na perspectiva do conjunto de uma dada sociedade, uma reflexão sobre os fundamentos e os modos de regulação

desta mesma sociedade. Dito de outro modo, na prática, na vida social, não há agente ou ator atuante na esfera pública atualmente que não seja chamado, às vezes exigido, a se posicionar face à exclusão ou à situação de um grupo de “excluídos”. Não há, na esfera pública, agente que não realize uma reflexão sobre seu lugar e sobre os fundamentos da organização social sob o impacto do contato ou da exposição de situações de exclusão.

O Pobre, a Exclusão e a Escola.

Uma questão importante nas definições de exclusão é a confusão entre dois termos: excluído e pobre. Não é tarefa simples balizar as relações entre desigualdade e exclusão. Uma das dificuldades encontra-se no fato de que a noção de desigualdade solicita dois termos a serem comparados e na história das sociedades industriais esta visão do conflito se inscreveu em uma divisão binária (sem dúvida ideológica), cuja força do apelo é sua base material e sua visibilidade, a diferença entre ricos e pobres. O desafio conceitual se situava no fato de que “ricos” e “pobres” não são classes sociais no sentido teórico. O avanço e complexidade do assalariado a partir dos anos 1930 (SASSIER, 1997) tornou anacrônica qualquer tentativa de assimilação mecânica entre trabalhador e pobre. E no sentido teórico, a superação de uma visão binária do conflito social, entre burguesia e proletariado, já se encontra, ainda que pouco desenvolvida, em textos marxianos (LOSURDO, 2015).

Assim, a crítica da escola como reprodutora de desigualdades sociais não é anulada, mas ampliada em face de novas interrogações decorrentes do paradigma da exclusão. Pode-se pensar na “função social da escola” (LIMA; CAMPOS, 2015) em termos de produzir, sancionar e legitimar *procedimentos ritualizados e coordenados de exclusão*, dentre os quais estariam os esquemas cognitivos de percepção e julgamento das categorias sociais, esquemas que produzem a desqualificação social de uns em benefício de outros? Em muitos enfoques, exclusão e pobreza parecem ser a mesma coisa.

Esta interface entre os dois conceitos e os dois “atores sociais”, o pobre e o excluído, é reforçada pelas concepções econômicas da exclusão (CAMPOS, 2003), ou daquelas chamadas “teorias sociológicas da exclusão” (DONZELOT, 1991; DELARUE, 1991; PAUGAM, 1996), que dão ênfase também à dimensão política envolvida nestes processos sociais. Para superar este impasse, é necessário que as teorias possam dar conta da dimensão simbólica e das interações sociais (indivíduos, grupos, instituições); isto se fez necessidade analítica a partir do momento em que a exclusão social se tornou um paradigma societário.

Constituído como *excluído*, e não como pobre, o olhar (das políticas públicas, da caridade ou das ciências) destaca ainda e para além dos aspectos materiais da pobreza, os aspectos simbólicos e interacionais: o sofrimento, as ações de resistência ou acomodação, as estratégias para fazer face aos procedimentos ritualizados de exclusão.

Embora a noção permaneça polissêmica e nenhum ator social (políticos, governos, cientistas) possa controlar o desenvolvimento semiótico da palavra, as concepções de exclusão reconhecidas até então têm em comum apontar para uma ruptura ou fragilidade do vínculo social. Enfim, discutir a exclusão social de qualquer segmento ou grupo significa inscrever esta discussão nas dinâmicas sociais, observar as relações específicas entre os diferentes atores, aceitar o caráter político deste debate e restituir o lugar de sujeito.

A Inclusão como “Objeto Midiático”

Atribuir à condição de “excluído” a alguém, ou a um grupo, é da ordem do reconhecimento de um mérito (merece ser reinserido), de uma necessidade, de uma fragilidade, de uma injustiça ou de uma incapacidade. Uma vez tornada paradigma, a exclusão torna-se também representação social e se descola dos seus contextos específicos de origem, de tal modo que se consolidou o uso “incompleto”, passou-se a designar situações de discriminação social como relevando da “exclusão”, deixando elíptico o complemento “social”, de tal modo que passam a ser identificados “excluídos” que não são “*pobres*”.

O fato de considerarmos a noção de exclusão como polissêmica, algumas vezes confundida com outros conceitos (o de marginalização social, por exemplo), não nos impede de conceber esta noção como sendo útil ao estudo dos fatores simbólicos presentes em determinadas situações sociais. Em trabalhos anteriores (CAMPOS, 2003; 1999) introduzimos três parâmetros que nos parecem necessários para o estudo da exclusão. Um primeiro parâmetro, que consideramos útil para a utilização desta noção, é o da constatação que não se pode discutir a exclusão, sem fazer referência ao valor social da *inclusão*; neste sentido, somente pode se falar em uma população de excluídos *em referência* a uma outra população de « incluídos »; um segundo parâmetro provém da compreensão de que a exclusão, enquanto fenômeno, é também objeto de representação, ou seja cada grupo social representa a exclusão e os « seus » excluídos, tendo se tornado um paradigma societário, cada grupo a ela se refere segundo seu posicionamento na estrutura social, o que corresponde a dizer que a exclusão é um *diferenciador social*; um terceiro, e último parâmetro em relação à noção de exclusão, é que nos parece bastante pertinente para falar de situações onde se observa uma *crise dos vínculos sociais*, ou como uma fenda ameaçando a coesão e a integração do tecido social ; ou, ainda, situações que põem em evidência uma perda, progressiva ou súbita, total ou parcial da capacidade de participar econômica, social e politicamente, seja da capacidade de participar dos mecanismos de organização da sociedade, seja da capacidade de participar dos benefícios materiais e culturais desta mesma sociedade.

A **exclusão social** não é uma característica própria do sujeito dito “excluído”; ela é um atributo recebido de fora para dentro. De fato, é um valor atribuído a alguém e é

também um fato de linguagem, sem dúvida uma formação simbólica da cultura. Distinta da pobreza, como dimensão material, ou da marginalização social resultante direta da divisão social do trabalho (e o tipo de inserção com o mercado de trabalho), a noção de exclusão social inscreve o debate e o discurso sobre o sujeito e as desigualdades na ordem do simbólico. Pode-se perguntar, por exemplo, quais seriam os “processos ritualizados de exclusão” no caso de crianças portadoras da síndrome do autismo, quando estão fora da escola e quando estão dentro dela? A situação da criança obesa dentro da escola é de discriminação ou de “exclusão”? O aluno deficiente visual se encontra frente aos mesmos processos de exclusão que outro com síndrome de Down?

Sob nosso ponto de vista a vantagem do conceito é que, mesmo diante da falta de uma teoria global e unívoca da exclusão, podemos estudar as situações sociais que a caracterizam a partir do enfoque de determinados «*procedimentos ritualizados*» que a sancionam. O conceito de exclusão torna-se mais compreensível e bem mais coerente, em outra perspectiva: não existe “exclusão”, o que existe são *formas precárias, instáveis e marginais de inclusão*. Recentemente, o uso mecânico da noção de exclusão serviu para esconder a visão da pobreza como fenômeno político e acabou por esconder o conflito, como se as populações vítimas da chamada exclusão estivessem totalmente “à parte” (“apartadas”) da sociedade, quando, em realidade, elas continuam de algum modo (modo “marginal”, precário e instável) e exercendo “de dentro” uma resistência. Agora o uso “natural” da palavra *inclusão*, sem a discussão das formas específicas, serve para retirar a força do conceito de exclusão, esconder desigualdades e negar o lugar de nós todos como agentes nos processos, na construção da precariedade e da instabilidade das formas cotidianas de *estar dentro da escola e do mundo social*.

Estes breves propósitos iniciais vêm, neste número especial, introduzir um conjunto de pesquisas e revisões que ilustram o desafio e a necessidade de se discutir os processos de exclusão/inclusão, buscando a transformação de realidades de injustiça, discriminação, desigualdade, enfim formas precárias e instáveis de estar “incluído” em ações pedagógicas, no espaço social da escola. Assim, os dois primeiros artigos tratam da Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutindo aspectos éticos, políticos e sociais que envolvem a inclusão deste segmento, a saber, o texto “*A política de inclusão educacional e a proposta inclusiva do programa de integração da educação profissional para jovens e adultos*” de Adriana de Almeida; e “*A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: a ética e a estética de uma ‘Cartografia Pragmática’*”, dos autores Clarissa Haas e Claudio Roberto Baptista. Em seguida, são apresentados outros dois trabalhos que se dedicam a interrogar a formação de professores para trabalhar com a inclusão do aluno com deficiência visual no contexto escolar da educação inclusiva, o artigo de Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino e Inês Ferreira de Souza Bragança “*Contribuições das trajetórias de formação docente para a inclusão do aluno com deficiência visual*”; e o texto de Cleusa Inês Ziesmann e Marli Dallagnol Frison, “*Formação de professores e educação*

escolar inclusiva: Um olhar para o sujeito com deficiência visual”.

Nos três artigos que dão sequência ao número especial, vamos nos encontrar justamente com a diversidade e complexidade de situações que se inscrevem na discussão sobre exclusão/inclusão no campo da escola: criança portadora de transtorno mental, dificuldade de aprendizagem, déficit intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA): “*Representações Sociais do Aluno com Transtorno Mental e sua Inclusão na Escola: a visão de professores do ensino fundamental*”, de Isabela Silveira Farias e Denise Teles Freire Campos; “*O brincar e a criatividade como formas de lidar com a dificuldade de aprendizagem*”, com a autoria de Maria Vitoria Campos Mamede Maia, Camila Nagem Marques Vieira; “*Práticas educativas e as representações sociais elaboradas por professores sobre alunos com Déficit Intelectual, Dificuldades de Aprendizagem e o Transtorno do Espectro Autista*”, de Sabrina Araujo de Almeida, Cristianne Beda de Queiroz Mendes, Pedro Humberto Faria Campos. Em outra direção, dois trabalhos apresentam pesquisas muito interessantes dedicadas a uma avaliação ou análise de um importante na arquitetura da educação inclusiva, as “salas de recursos especializados”, sendo o primeiro de autoria de Marily Oliveira Barbosa e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, “*Atividade docente e reflexões no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno do espectro autista*”; e segundo escrito por Ana Paula Pacheco e Helenice Maia, “*O trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da Baixada Fluminense*”.

Para fechar a sessão de artigos do número especial sobre inclusão, três pesquisas são apresentadas com temas específicos, pouco tratados na literatura corrente. O artigo “*Inclusão na educação básica: notas de um discurso e seus efeitos nas subjetividades*”, que tem como autores Carla Clauber da Silva, Silvia Sell Duarte Pillotto e Jane Mery Richter Voigt; seguido por “*Surdos de diásporas: uma possível IN/EXclusão pela variação linguística*”, com autoria de Hector Renan da Silveira Calixto, Huber Kline Guedes Lobato e Gladis Teresinha Taschetto Perlin; e para encerrar a sessão, tem-se o texto “*Acessibilidade em documentos digitais: uma estratégia para a inclusão no ensino superior*”, dos autores Daniele dos Anjos Schmitz, Mariana Luzia Corrêa Thesing e Ana Cláudia Pavão Siluk.

Por fim, temos um destaque especial para uma nova sessão criada a partir deste número, de revisões bibliográficas aportando uma nova visão ou reflexão sobre o tema. De fato, a chamada pública para este número especial, considerando a atualidade e natureza do tema, que implica em engajamentos e forte referência à memória coletiva e afetiva, resultou em quantidade significativa de submissões adotando esta modalidade de revisão. Também levando em consideração a necessidade de ampliar e fomentar um debate mais acadêmico, a Editora da revista resolveu criar, de modo permanente, esta sessão de modo a permitir, sempre que necessário, a publicação de textos que visem

mais a alimentar e consolidar os debates do que produzir novas informações pela via da pesquisa empírica ou documental. Deste modo quatro trabalhos foram, após avaliação pelos pares (*peer review*), aceitos: “*A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar*” de Márcia Denise Pletsch, Flávia Faissal de Souza e Luis Fernando Orleans; “*Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Desafios do Atendimento Educacional Especializado*”, realizado por Rosana Prado e Valdelúcia Alves da Costa; “*Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil*”, de Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, Carmem Tereza Velanga e Clarides Henrich Barba; por fim, “*Da mistificação à inclusão: influência dos modelos de compreensão de deficiência na educação especial*” de Luana Leal Ribeiro e Renata Maldonado Silva.

Fecha o número especial a RESENHA do livro “*Escolas inclusivas: construindo educação coletivamente*”, proposta por Clara Corrêa da Costa.

Referências

- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. Les Exclús de l ' intérieur. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, v.91-92, p.71-75, 1992.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Quando a exclusão se torna objeto de representação social. Em. Antônia S. P. MOREIRA (Org.) *Representações sociais: teoria e prática* (pp. 103-121). João Pessoa: Editora da UFPB, 2003.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria; BRANDÃO, Carmen Lúcia & MENDES, Janaína S. B. C. O pobre e a desqualificação social na modernidade. *Estudos*, v.27, n.4, 801-826, 2000.
- CASTEL, René (1996) Les marginaux dans l'histoire. In. Paugam, S. (Ed.) *L'exclusion l'état des savoirs*. Paris, Éditions la Découverte, p.32-41.
- _____, *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard, 1995.
- DONZELOT, Jacques (1991) *Face à l'exclusion, le modèle français*. Paris, Ed. Esprit.
- GAZIER, Bernard (1996) Implicites et incomplètes : les théories économiques de l'exclusion. In. Paugam, S. (Ed.) *L'exclusion l'état des savoirs*. Paris, Éditions la Découverte, p.42-51.
- LIMA, Rita de C.P.; CAMPOS. Pedro H. F. Classes sociais, campo, grupo: contribuições para se pensar a função social da escola. *Educação Temática, Digital –ETD*, v. 17, n.3, p. 633-652, 2015.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão: a nova desigualdade social*. São Paulo: Vozes,1997
- PAUGAM, Serge. (Ed.) *L 'Exclusion. L ' état des savoirs*. Paris, Editons de la Découverte, 1996.
- _____, *La société française et ses pauvres. L'expérience du revenu minimum d'insertion*. Paris, PUF, 1996.
- SASSIER, Phillipe (1990) *Du bon usage des pauvres, histoire d'un thème politique XVI-XX siècle*. Paris, Fayard