

Alteridade: o encontro com “o outro” na escola inclusiva

Sonia Casarin é psicóloga, doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, diretora do Serviço de Orientação sobre Síndrome de Down, docente do curso de pós-graduação em Educação Inclusiva do ISE Vera Cruz, autora do livro *Talento e deficiência: como incluir alunos com diferentes tipos de inteligência* (Ática, 2011).

Contato: scasarin@uol.com.br

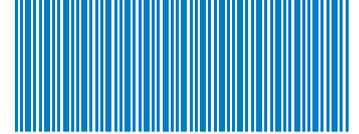
Resumo

Este artigo traz reflexões sobre a diversidade existente na escola inclusiva, apoiando-se na filosofia do encontro, de Martin Buber. O texto destaca algumas leis que enfatizam a importância de se considerar a particularidade de cada aluno no processo de aprendizagem e remete às noções de alteridade, encontro e relação, apoiados no pensamento de Buber. A relação só pode existir entre dois sujeitos, dois seres em sua totalidade, o que configura a relação “Eu-Tu”. Categorias e classificações só estão presentes no evento “Eu-Isso”, quando o outro não é sujeito da relação e sim objeto da experiência. A relação entre professor e aluno deve transcender as categorias e classificações para se tornar uma relação que possibilita o encontro do outro em sua alteridade, a relação “Eu-Tu”.

Palavras-chave: escola inclusiva, diversidade, alteridade, encontro, relação.

Abstract

This article carries reflections on the existing diversity in inclusive school, relying on the philosophy of the encounter, of Martin Buber. The text highlights some laws that emphasize the importance of considering the particularity of each student in the learning process and refers to notions of alterity, encounter and relationship, supported on Buber’s thought. The relationship can



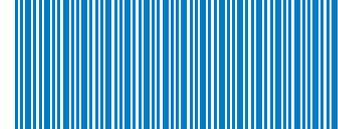
only exist between two beings in their entirety, which configures the relationship “I-Thou”. Categories and classifications are only present at the event “I-It”, when the other is not the subject of the relationship but the object of experience. The relationship between teacher and student must transcend the categories and classifications to become a relationship that allows the encounter of the other in its alterity, the “I-Thou” relationship.

Keywords: inclusive school, diversity, alterity, encounter, relationship.

No século XXI, liberdade e igualdade se afirmam como valores essenciais para a garantia dos direitos humanos. Na educação, o paradigma da educação inclusiva busca garantir a todas as pessoas o direito à educação. A educação inclusiva se fez necessária pois muitas pessoas, embora pudessem ter acesso ao sistema educacional, viam-se impedidas de se beneficiar dele, devido a condições particulares, como as necessidades educacionais especiais ou outras condições também impeditivas, como as diferenças étnicas. A diversidade na educação aparece explicitamente em vários documentos, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Declaração de Salamanca (1994), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), para citar só alguns.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurar a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 1994, a Declaração de Salamanca afirmou que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Essa declaração destaca as condições que exigem uma atitude inclusiva da



educação: crianças com deficiência e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças e outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994).

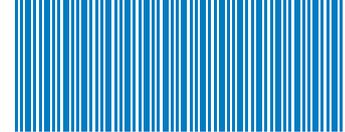
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; que são os alunos com deficiências que impõem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial; e portadores de transtornos globais do desenvolvimento, que têm alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação e um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, como alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Também são considerados com necessidades educacionais especiais os alunos com altas habilidades/superdotação, que demonstram potencial elevado no aspecto intelectual, acadêmico, de liderança, motor, artístico e apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2007).

Todos esses documentos enfatizam a particularidade de cada aluno, tenha ou não necessidades educacionais especiais. Assim, não só as especificidades “diagnosticadas” são relevantes, mas a própria diversidade humana é destacada. Negar a existência das diferenças entre os seres humanos e entre os grupos humanos tornou-se impossível. As diferenças se impõem e não aceitam ser domesticadas. O outro se impõe, não pode ser negado e precisa, de alguma forma, ser assimilado. Para que o diferente seja assimilado, há que se fazer mudanças para poder acomodá-lo. Esse é o esforço da educação inclusiva. Buscar a transformação que dê conta do diferente, do outro. Assim, este artigo tem como objetivo problematizar a questão da diferença e da diversidade na escola inclusiva, buscando na noção de alteridade elementos que possam ampliar a compreensão da relação professor-aluno.

Diversidade e alteridade na Educação

A inclusão escolar implica em trabalhar com as diferenças existentes entre os alunos. Assim, a inclusão coloca ao educador o desafio de trabalhar com a diversidade.

Diversidade sempre nos remete à diferença. Na sociedade, a



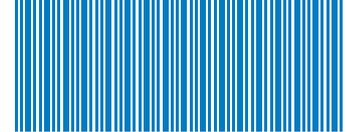
diversidade é formada pelo conjunto das diferenças individuais e das semelhanças que, identificadas, aproximam os seres humanos. Santos (2005) explica que a diversidade está presente em todos os níveis, do individual ao social. Na educação, a diversidade e a variedade podem ser enriquecedoras. Mas, muitas vezes, a palavra tolerância, que significa suportar, vem associada à palavra diversidade. Então, conviver com a diversidade quer dizer tolerar o diferente, indicando que essa convivência exige um esforço para muitos, suportar um peso que é difícil e penoso. O encontro com o outro ainda está muito distante.

Objetivamente, a diversidade pode apresentar-se sob a forma de diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, constituindo grupos específicos que, na educação, devem ser conhecidos e respeitados. Subjetivamente a diversidade implica aceitar a alteridade. A pessoa percebe o mundo externo, humano ou material, a partir de si mesma, mas o percebe diferente de si mesma. O eu e o outro fazem parte de um mesmo processo. A identidade e a alteridade se relacionam entre si, o eu e o não eu são essenciais um ao outro. Se a diferença sempre diz respeito a uma relação, quando algo é diferente, o é em relação à outra coisa. O ser humano estabelece a diferença a partir de si próprio. Assim, diversidade é uma expressão da identidade humana (Macedo, 2007; Monteiro, 2005).

Esses níveis se entrelaçam nas experiências de vida e constituem processos de aprendizagem que possibilitam as realizações humanas. Adotar a abordagem da diversidade implica o reconhecimento das diferenças e, mais do que reconhecê-las, assumi-las e, com base nelas, estabelecer o processo de ensino e aprendizagem (Santos, 2005).

Alteridade quer dizer reconhecer a existência do “outro”, do “não eu”, diferente do “eu”. Para encontrar o outro em sua alteridade a compreensão é essencial, é um exercício sensível de sair de si mesmo e ir ao encontro do outro. Macedo (2007) explica que a compreensão é um ato de vida e a interpretação partilhada é um exercício. Um exercício que permite o encontro do outro e sua validação, não seu descarte. Quando o eu se impõe ao outro, há o descarte da alteridade. A dificuldade de conviver com o diferente pode estar associada à dificuldade nesse exercício de sair de si mesmo e conhecer e reconhecer o outro.

Segundo Skliar (2003), há um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós e há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível. O outro é exterioridade. A diversidade e alteridade são produtos de pura exterioridade de nós



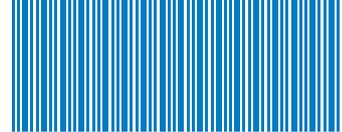
mesmos. Ainda de acordo com o autor, o outro na educação tem sido anulado, apagado, e o mesmo tem sido feito com o outro que se esconde sob a expressão “necessidades educacionais especiais”. Cria-se o outro que não é sujeito.

Uma das funções da escola é a socialização, que significa a adaptação da pessoa ao grupo, por meio da aprendizagem da cultura do grupo e do desenvolvimento da consciência social, do sentido de solidariedade entre as pessoas do grupo; é o processo pelo qual a pessoa aprende a conviver com outras pessoas. Conviver com as diferenças é uma das possibilidades que a inclusão coloca e que propicia o desenvolvimento do humano em cada aluno. A individualização no processo de ensino e aprendizagem significa uma individualização do ensino, não como uma ação pedagógica dirigida ao indivíduo, e, sim, como possibilidade de que o aluno individualmente atinja objetivos coletivos.

Cabe lembrar que quando o diferente se torna divergente, a dificuldade é grande e a maioria das pessoas está pouco preparada para lidar com a oposição e a divergência.

Diante da oposição, torna-se mais difícil ir ao encontro do outro, de sua representação de si mesmo, de seus significados e motivações. Muitas vezes, a imposição do “si mesmo” ao outro é a saída para o impasse. Quando o diferente é considerado inaceitável ou inferior a relação se torna hierárquica (Macedo, 2007), torna-se uma relação de poder em que o outro é desqualificado, e mesmo desconfirmado, em sua existência. Para que a relação entre seres humanos se constitua num encontro é preciso um ato de reconhecimento do outro, de escuta verdadeira e de compreensão do diferente. A educação inclusiva colocou em evidência a singularidade de “todos” e a noção de diversidade na educação. Santos (2005) explica que os alunos são iguais em seus direitos e diferentes na maneira de ser. A autora observa que ao colocar a questão das diferenças estamos colocando a questão da alteridade, do outro que está próximo de nós e que nos torna nós mesmos, na aproximação “eu-outro” surge a relação.

Macedo (2007) afirma, ainda, que todos os envolvidos no ato educativo podem desenvolver a condição e a aprendizagem. O currículo deve ser tecido em coalizão, efetivando a construção de algo dialógico. No diálogo, as pessoas sempre buscam compreender o que cada um quer dizer e os contextos culturais a partir dos quais atos e palavras adquirem significados. Assim, um aluno é a presença que traz consigo uma representação de si mesmo, do outro, uma história, um contexto sociocultural. No diálogo, há compreensão e a



tolerância torna-se desnecessária.

Certamente, a diversidade não cabe na uniformidade e o ensino padronizado não atende às necessidades de todos os alunos, por isso

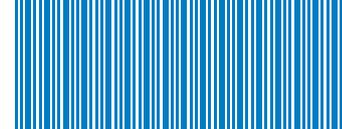
[...] escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994).

Cada vez mais nota-se a ênfase na importância do indivíduo com suas particularidades, ressaltando também a importância da interação entre o indivíduo e o contexto. No caso da educação, essa interação acontece entre o aluno e o contexto educacional e cabe a este contexto atender às necessidades específicas do aluno.

Cabe ressaltar que cada vez mais se considera que todos os alunos são especiais e a classificação em grupos de necessidades torna-se de menor importância. Isso acontece porque quando os alunos têm discriminadas as necessidades especiais, formam-se duas grandes categorias: de alunos comuns e de alunos com necessidades especiais. A categorização é o mecanismo que Jodelet (1998) destaca para compreender como é construída a noção de identidade e diferença e como o outro pode ser considerado semelhante, mesmo sendo “o outro”, ou pode ser considerado diferente, quando a diferença se impõe e impede o espelhamento, impede que eu me veja no outro. A diferença imposta pelas necessidades educacionais especiais pode impedir o reconhecimento do aluno que as possui como “o outro igual” e causa estranhamento nos professores.

Taveira (2011), estudando as representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, afirma que o quadro de estigmatização do aluno com deficiência costuma decorrer das expectativas, valores e crenças do professor em relação à aprendizagem desse aluno. A autora constatou que os professores utilizam modelos normativos que estão de acordo com padrões de cultura escolar ligados a um aluno ideal e para que o aluno frequente a sala de aula regular é necessário que possa atender às expectativas do modelo.

O paradigma inclusivo é transformador e se choca com a tentativa de normalizar e homogeneizar os alunos, enfatizando a particularidade e a diversidade. Mas os professores continuam buscando o aluno que atenda às suas expectativas e, quando não



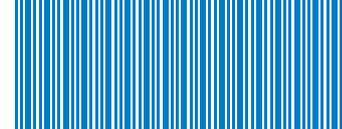
conseguem encaixar o aluno em uma categoria familiar, reagem, rejeitam e reclamam que não têm preparo para lidar com tal situação.

Sant'ana (2005), pesquisando as concepções de professores e diretores sobre educação inclusiva, observou que as respostas dos professores foram pouco abrangentes diante da complexidade desse conceito. Um dos aspectos mais destacados pelos docentes foi a importância da presença do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular, dando-lhe o direito de permanecer no mesmo espaço com os outros alunos. Mas o simples compartilhamento do mesmo espaço físico não garante a inclusão. Os professores também falaram de adequação de métodos e estratégias de ensino, direito à educação e integração na sociedade, mas a autora constatou que seus conhecimentos são parciais e se restringem aos aspectos mais difundidos do conceito de educação inclusiva.

Em 2007, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já aparece a constatação de que a diversidade não era entendida como tal, pois embora o conceito de escola inclusiva tenha sido formalizado e disseminado pela Declaração de Salamanca, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos. A Política afirma ainda que

[...] as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2007).

De acordo com a Declaração de Salamanca, os sistemas educacionais deveriam levar em conta a vasta diversidade de características e necessidades dos alunos. Ao tratar da Estrutura de Ação em Educação Especial, a Declaração afirma que o desafio da escola inclusiva diz respeito ao “desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar todas as crianças de maneira bem-sucedida, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas”. O ensino inclusivo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. O princípio fundamental da escola



inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994).

Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (Brasil, 2001). Entretanto, os professores continuam buscando e apoiando em laudos que definam quem é o aluno e até onde ele pode ir. Taveira (2008) constatou que os professores insistem na necessidade do laudo clínico para saber até onde podem ir com a criança que apresenta uma diferença, pois com base nesse laudo o professor “vai saber o que pode e o que não pode fazer com ela”.

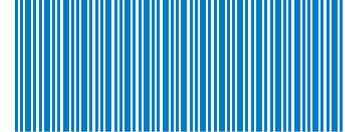
Taveira (2008) constatou, ainda, que os professores buscam informações para diminuir o desconforto de receber o aluno com deficiência, informações que se referem ao aluno, por meio dos laudos que os definem, classificam e determinam sua possibilidade de desenvolvimento e informações sobre a deficiência, que esclarecem a categoria à qual o aluno pertence.

Assim, alunos com necessidades educacionais especiais, e talvez todos os alunos, são definidos por critérios externos a eles próprios. Thoma e Kraemer (2009) afirmam que os professores aprendem o que é ser surdo, deficiente intelectual, visual ou com *deficits* motores em narrativas que simplificam, na maioria das vezes, o problema da relação com o outro.

Martin Buber e o encontro com o outro

Para conhecer o aluno com necessidades educacionais especiais, o professor busca informações, explicações e categorias que lhe digam quem é esse aluno e, supostamente, esse conhecimento deve facilitar sua relação com ele. Assim, a relação professor-aluno com necessidades especiais é permeada por um elemento externo que define essa relação.

Na concepção de Martin Buber (2001), relação é reciprocidade. Reciprocidade *entre* dois sujeitos. Relação é encontro entre dois sujeitos em um evento dialógico. Buber exprime os tipos de evento que podem acontecer entre o ser humano e o mundo externo por meio das expressões “Eu-Tu” e “Eu-Isso”.



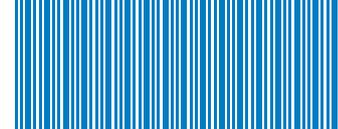
Zuben (1981) explica que, de acordo com o pensamento de Buber, o ser humano é capaz de múltiplas relações, que podem reduzir-se a duas palavras-princípio: “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. Essas duas palavras-princípio expressam modos de ser no mundo. Não há um “Eu” em si, apenas o “Eu” de uma das duas palavras-princípio. Também, no mundo externo, as pessoas e as coisas não são “Eu”, “Tu” ou “Isso” por si mesmas, mas passam a sê-lo quando participam de um evento específico. Arruda e Badia (2007) acrescentam que não há dois “Eus”, mas há a dupla possibilidade de existir no mundo.

Quando acontece a relação, o encontro, se instaura o evento do tipo “Eu-Tu”. Por outro lado, quando acontece a experiência em que o mundo externo, pessoas ou coisas, é objeto, se instaura o evento do tipo “Eu-Isso”. Numa transformação incessante, o “Tu” inevitavelmente se transforma em um “Isso”, quando tratado como objeto, ao mesmo tempo em que o “Isso” pode se transformar em um “Tu”, se entrar no evento da relação (Buber, 2001, p. 61).

A relação só pode acontecer no “Eu-Tu” quando não há “nenhum jogo, nenhum conceito, nenhum esquema, nenhuma fantasia, e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade” (Buber, 2001, p. 57). Da mesma forma que a melodia não se compõe de sons, o “Tu” da expressão “Eu-Tu” é mais do que uma imagem, uma classificação, um valor, pois quando há o encontro com o outro, tudo isso, todos esses aspectos se unem em uma totalidade e não podem ser pensados separadamente. O Eu da expressão “Eu-Tu” se torna “Eu” na relação com o “Tu” (p. 68). O todo é mais do que a soma das partes. O mundo do “Tu” não tem coerência nem no espaço nem no tempo. Cada “Tu”, após o término do evento da relação, deve necessariamente se transformar em um “Isso”.

A palavra-princípio “Eu-Isso” exprime um evento no qual o outro é percebido como separado, externo, são atividades que têm algo por objeto, “eu percebo alguma coisa. Eu experimento alguma coisa, ou represento alguma coisa, eu quero alguma coisa, ou sinto alguma coisa, eu penso alguma coisa [...], pois onde há uma coisa, há também outra coisa” (Buber, 2001, p. 52). Essa maneira de experienciar o mundo, Buber designa como “Isso”, pois o outro passa a ser objeto. Fora da relação, as coisas podem ser mensuradas, analisadas, ordenadas e o “Eu” da palavra princípio “Eu-Isso” pode se apoderar das coisas e organizá-las no tempo e no espaço – essa característica está presente no “Isso”, que é coerente no tempo e no espaço.

Martin Buber é o autor da “filosofia do encontro”, que consiste



em uma relação “Eu-Outro” que preserva o sujeito e inibe a iniciativa individualista do “Eu”, relação que se efetiva por meio da palavra. Daí as palavras princípio “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. A palavra se caracteriza como o princípio ontológico do ser humano e a vida em diálogo aponta para a preservação da alteridade e homogeneidade absoluta do outro (Arruda; Badia, 2007).

Quando o professor busca conhecer as necessidades educacionais, ele o faz no mundo do “Isso” e não há erro nisso. Não há necessidade de renunciar ao conhecimento para estar em relação com o “aluno de inclusão” (expressão muitas vezes usada pelos professores). Porém, esse conhecimento não garante a relação com esse aluno e não garante qualquer relação. Mas não há necessidade de renunciar ao conhecimento, pois se o professor está aberto para sair de si e ir ao encontro do aluno, tudo que diz respeito a ele estará incluído numa totalidade e se une na relação. Arruda e Badia (2007) sugerem que a exigência de um sujeito “moldado” a partir de um cientificismo não mais se sustenta; há necessidade de encontro em que estejam presentes as subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A relação só pode existir entre pessoas, não existe entre saberes. Bubber (2009) explica que

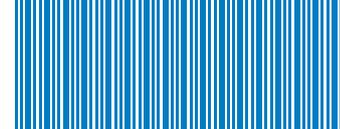
[...] para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior, é preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço; é somente entre pessoas que ele se realiza.

Assim, o encontro com o outro pode também ser um encontro consigo mesmo. Diminuir a distância existente entre o eu e o outro pode ser uma oportunidade de quebrar a força da exterioridade que esteriliza a aprendizagem e levar o professor e o aluno a constituir sua própria humanidade.

Considerações finais

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar tornou inegável a existência das diferenças entre as pessoas. Diferenças estas que sempre existiram, mas foram negadas pela exigência de alunos semelhantes, que se encaixavam, um tipo de aluno que podia ser compreendido e atendido por uma educação padronizada.

As diferenças marcantes, trazidas principalmente pelas



deficiências, não podem ser negadas, e o tema diversidade passou a fazer parte do discurso educacional. Nota-se que quando se fala em diversidade, ainda se fala de um sujeito genérico. O outro em sua singularidade ainda é uma figura estranha, há um esforço para torná-lo familiar, um pouco mais igual ao “si mesmo”, mas ele insiste em ser diferente. Por isso, o verdadeiro encontro é necessário.

Pode-se dizer que esse encontro se faz necessário com todos os alunos e não somente com aqueles que têm necessidades educacionais especiais. Quando o professor estiver presente na relação, vivenciando a alteridade, sua busca por conhecimentos poderá continuar para o aprimoramento de sua prática educativa, mas não para encontrar o outro. Ele poderá encontrar o “Tu” nos alunos, alunos esses que até agora têm sido predominantemente “Isso”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC-SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

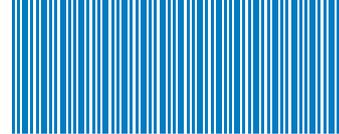
BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MACEDO, R. S. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Salvador: EDUFBA, 2007.

MONTEIRO, A. R. Prefácio. In: SANTOS, Maria Sirley. *Pedagogia da diversidade*. São Paulo: Memnon, 2005.



SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. In: *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p.227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 1º jun 2011.

SANTOS, M. S. *Pedagogia da diversidade*. São Paulo: Memnon, 2005.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos outros. Diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. In: *Ponto de vista*, n. 5, p.37-49. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/03_skliar.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2011.

TAVEIRA, C. C. *Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares*. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008. Disponível em: <www.estacio.br/mestrado/educacao/dissertacoes/Diseert_RSPE_cristiane_taveira.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2011.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. Identidades e diferenças produzidas no campo da educação de surdos. In: SILVA, M.L.; HILLESHEIM, B.; OLIVEIRA, C.J. *Estudos culturais, educação e alteridade*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

UNESCO. *Declaracion de Salamanca: informe final*. Salamanca: Unesco, 1994.

ZUBEN, N. A. V. *O primado da presença e o diálogo em Martin Buber*. (completar referência: data, tipo de material, editora, cidade etc.) Disponível em <<http://fae.unicamp.br/vonzuben/presenca.html>>. Acesso em 26 nov 2010.

ZUBEN, N. A. V. *O primado da presença e o diálogo em Martin Buber*. In: ENCONTRO Internacional de Filosofia da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 1981. Disponível em: <<http://fae.unicamp.br/vonzuben/presenca.html>>. Acesso em: 26 nov. 2010.

