

# Educação, cidadania, criatividade e sociedade: revendo paradigmas

Neli Klix Freitas\*

## Resumo

O artigo propõe-se apresentar questões teórico-conceituais e reflexões sobre o tema da cidadania em educação especial e educação inclusiva. O direito ao ensino regular tem possibilitado às crianças com necessidades educativas especiais e aos professores envolvidos nesse processo a busca de qualificação em várias áreas do conhecimento, desenvolvendo funções cognitivas e sociais. Atenção especial é dada às contribuições teóricas de Vygotsky e suas implicações para o debate sobre inclusão na educação e na sociedade, questionando paradigmas. O artigo refere-se à importância da criatividade e, questiona conceitos, assinalando para a necessidade de aceitação incondicional de diferenças entre as pessoas numa postura ética solidária.

**Palavras-chave:** Cidadania. Paradigmas. Educação inclusiva. Criatividade. Sociedade.

Nas diferentes áreas do conhecimento estamos diante de grandes transformações educacionais: mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, na legislação referente à acessibilidade à escola; mudanças na obrigatoriedade do ensino, na fundação de um outro tipo de escola, que se pretende inclusiva e que, no Brasil, por força de lei, recebe essa denominação. Existe o direito universal à educação e à escola para todos os brasileiros, assim como as escolas brasileiras têm a obrigatoriedade legal de acolher a todos.

Entretanto, se existe alguma coisa que pode ser nomeada como “mudança” no cenário atual da educação, isso não se refere apenas à nomenclatura,

\* Professora, Doutora em Psicologia. Docente Efetiva da Udesc. Docente. Docente Permanente do Mestrado em Arte/Ensino. Pesquisadora sobre Questões inclusivas em arte, educação e sociedade. E-mail: neliklix@terra.com.br

nem somente à legislação. Essa mudança relaciona-se com a possibilidade de questionar modelos, argumentos, paradigmas e de propor outros novos, originais, impensáveis até o momento. Outra questão que se apresenta relaciona-se com as diferenças entre as pessoas, incluindo a preocupação com o outro, o respeito, aceitação, o reconhecimento, a tolerância. Para ampliar a reflexão aponta-se: Essas questões são reais, ou trata-se de mais uma oposição binária entre inclusão e exclusão?

Parece existir um certo consenso acerca da idéia de que já não há um único modo de compreender o que é a educação, nem como a escola deve lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, assim como definir quais são os paradigmas e modelos de uma postura inclusiva. Entretanto, ainda permanece o discurso de que algumas crianças são diferentes. Os diferentes respondem a uma construção, uma invenção; são o reflexo de que ainda existe uma separação, uma categorização de alguns sujeitos em relação ao vasto conjunto de diferenças existentes entre os seres humanos (McLAREN, 1997).

Deleuze (1988) refere que a diferença toma distância da identidade, da representação e da mesmidade. Para o autor, a diferença não reside entre dois pontos que, de acordo com um certo princípio de identidade, se diferenciam. Essa visão teria mais a ver com o entremeio, não com uma suposta oposição entre dois termos, ou dois conceitos. A diferença é, nessa

perspectiva, um sinal do imprevisível, que faz pensar no devir e que remete ao acontecimento. A diferença não aponta para ninguém, mas cria o permanente movimento de diferir.

A educação inclusiva permite lançar o olhar para múltiplas direções. O que ocorre em nossos tempos é que alguns matizes de diferenças até aqui ignorados, ou ocultos, têm sido repensados, pelo menos não negados, talvez porque a legislação tenha estabelecido critérios mais rigorosos, ou por outras razões. As formas de diferenças do corpo, de aprendizagem, de linguagem, de movimento, de ser, de vestir-se, de viver devem ser vistas não como um atributo, uma propriedade, uma característica dos chamados “diferentes”, mas como uma possibilidade para ampliar a compreensão acerca da intensidade das diferenças humanas.

A visão da escola inclusiva impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. A fronteira que separa de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto – os que consideram a normalidade, a norma, o normal como o problema em questão – é que deveria ser colocado sob suspeita. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe das patologias, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que algo está errado no sujeito, que pos-

suir uma deficiência é um problema (SKLIAR, 2003).

Essas considerações remetem-nos a lançar outros olhares, talvez menos vigilantes, que tenham de inverter a discussão, fazendo do normal, da norma, o problema que deve ser colocado em questão. Esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do normal, questionando os parâmetros instalados na pedagogia sobre o que deve ser correto.

Normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela a única identidade possível, a única identidade verdadeira e adequada. No Brasil, a educação inclusiva despontou como realidade, trazendo em seu bojo tanto a aceitação das diferenças quanto questionamentos sobre a capacitação dos professores, sobre os modelos pedagógicos vigentes, sobre a adequação das escolas e, também, sobre as responsabilidades das famílias nesse processo.

A Constituição brasileira de 1988, capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, prescreve: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.” Em seu artigo 208, prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9 394, de 20/12/96, conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sis-

temas de ensino. Estabelece, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades educativas especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades (BRASIL, 1996).

Se, por um lado, o acesso dos portadores de necessidades educativas especiais às escolas de ensino regular cresce a cada dia, por outro, ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático-pedagógico adequado e a capacitação de professores para efetivar uma educação inclusiva de qualidade. Vygotsky, expoente do sociointeracionismo, postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. Mediar consiste nas ações de um agente intermediário numa relação. Vygotsky trabalha com a noção de que a relação homem/mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente mediada (VYGOTSKY, 1987).

Nessa perspectiva, não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento. Compete ao professor conhecer essa questão para adequar posturas e métodos a um modelo que coincide com práticas educativas atualizadas. Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que situa três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: o aluno, como o sujeito que

aprende; o professor, como mediador; a cultura, os signos, como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social. Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, quando a interação é o princípio essencial (VYGOTSKY, 1984).

Crianças com necessidades educacionais especiais necessitam de ações mediadas, dos agentes mediadores, da postura de mediação do professor, sempre em interação com crianças sem necessidades educacionais especiais. À medida que esse processo se consolida, alunos sem necessidades educacionais especiais tornam-se também mediadores para seus colegas com necessidades educacionais especiais e a educação se reconfigura. Trata-se de novos tempos, que exigem outras posturas, nas quais a interação social é imprescindível. Contudo, essa proposta carrega em seu bojo uma dinâmica de aceitação de diferenças, segundo uma postura ética solidária (HERNANDEZ, 2000).

A história mostra que os conceitos e práticas relacionadas ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais têm evoluído no decorrer dos tempos. Entretanto, o termo “inclusão” é recente, tendo sido impulsionado pela Declaração de Salamanca (1994). O princípio fundamental da escola inclusiva, a partir daí, consiste na aprendizagem mútua, baseada na cooperação, ou seja, todas as pessoas devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças.

Essas considerações remetem-nos a lançar outros olhares, talvez menos vigilantes, que tenham de inverter a discussão, fazendo do normal e da norma o problema que deve ser colocado em questão. Esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do normal, questionando os parâmetros instalados na pedagogia sobre o que deve ser correto.

Larrosa e Skliar (2002) sugerem uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, não para acabar com as diferenças, mas para manter a tensão entre elas, compreendendo que é da tensão que emerge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que subverte o caos. Em educação não se trata de caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, mas, sim, de compreender melhor como as diferenças nos constituem como humanos.

Uma revolução no olhar. Questões inclusivas, sociais e educacionais pedem por novos olhares: olhares múltiplos para romper com a hegemonia epistêmica dos grandes saberes, que, com seu olhar iluminista, pretendem iluminar tudo. Buscam-se olhares iluminados por novos focos e instrumentos que possam descer fundo na ordem implícita, penetrando no subjacente e no subjetivo. Trata-se de uma visão de escuta das vozes de uma ciência que, em sua busca transdisciplinar é capaz de gestar o novo, nesse movimento de olhar para a educação sob novos ângulos. Não há um modelo único para a educação, assim como cada ser huma-

no é diferente do outro. Uma visão hegemônica de educação, na qual todas as crianças aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo, é uma utopia, um contido expansivo, que não pode ser aprisionado por nenhuma ideologia, nenhuma legislação. A multiplicidade representa o convite para a coragem de espiar por frestas inusitadas e conseguir ver outras dimensões da realidade. Trata-se de uma subversão do olhar (MUNIZ REZENDE, 1993).

Morin (2000) descreve que as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura e retroage sobre os indivíduos pela cultura. Assinala para a complexidade, que não pode ser compreendida dissociada dos elementos que constituem: todo o desenvolvimento verdadeiramente humano.

Para as escolas, essas afirmativas devem conduzir ao reconhecimento e à legitimação de novas práticas, respondendo às necessidades diversificadas dos alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade para todos. Na realidade, as diferenças não podem ser descritas em termos de melhor e/ou pior, bem ou mal, superior ou inferior, maioria, ou minoria, dentre outras considerações. São simplesmente diferenças. O fato de assinalar algumas diferenças como sendo diferenças volta a posicionar essas marcas, essas identidades, como sendo opostas à idéia de norma, do normal e, então, daquilo que é pen-

sado e fabricado como o correto, o positivo, o melhor.

Baudrillard e Guillaume (2000) referem que, no Ocidente, o outro tem se convertido numa obsessão. Trata-se de uma compreensão do outro como sendo o estrangeiro, o imigrante, o marginal, o deficiente, dentre outras denominações. Pensando em termos de oposição entre inclusão e exclusão, supõe-se, então, a referência a um outro, que é percebido como pura alteridade, mas alteridade de fora, do exterior.

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores e estudiosos da educação questionar se o sistema tem tentado discutir a questão do outro nas políticas inclusivas, ou se o que preocupa é a obsessão pelo outro. Esse raciocínio implica a necessidade de se repensar com rigor a questão do outro, segundo uma postura ética. Não parece exagero afirmar que a escola atual ainda não se preocupa genuinamente com o outro, mas tem se tornado muitas vezes obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice.

Para que a inclusão obtenha êxito, dentre outras questões, é necessário que a escola desempenhe também um papel complementar ao da família no processo de socialização das crianças com necessidades educativas especiais. É uma tarefa desafiadora, delicada e difícil, que envolve boas doses de atitudes pessoais e coletivas, caracterizadas principalmente pelo diálogo, pela compreensão, pelo respeito às diferenças e necessidades

individuais, pelo compromisso e pela ação. A função da escola, em muitos casos, é a da repetição do *status quo* existente fora de seus muros, na sociedade. Manter o *status quo* seria o que McLaren (1997) chama de “currículo oculto”, que desobriga o professor da necessidade de engajamento numa espécie de auto-escrutínio pedagógico, ou a qualquer crítica séria sobre seu papel na escola e da escola na sociedade em geral. É impossível pensar num sistema educativo inclusivo mantendo esse sistema inalterado.

Se o conhecimento é múltiplo, variado, não estanque, se o processo de transmissão de ensinamentos não fica restrito às escolas, mas se dilui pelas malhas da rede social, é de grande importância que se repense todo o processo de formação de professores, em diferentes níveis, para atuar no contexto dessa sociedade do conhecimento. É fundamental que se tenham processos formativos preparando o educador para uma atitude aberta perante ao e no mundo, pronto para aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com quem se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular. Em outras palavras, o educador deve estar preparado para o principal desafio que se lhe coloca hoje, que coincide com o que Guattari denomina como produzir novas potencialidades (GUATTARI, 1992).

É uma possibilidade que se abre para o desenvolvimento e para o benefício de todos os alunos, com ou sem deficiência, nas escolas regulares de

ensino, trazendo consigo um conjunto de fatores, para que todos possam ser inseridos totalmente na sociedade em todos os seus segmentos: trabalho, lazer, saúde, dentre outros. Mas essa questão não é simples. O grande problema da integração não reside em diferentes concepções desse processo, mas no fato de que pessoas com necessidades educativas especiais não são aceitas como sujeitos históricos e culturalmente contextualizados. Alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que aqueles oferecidos aos colegas de sua idade (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Isso requer mudança de paradigmas, movimento, busca de aproximações com linguagens contemporâneas, com novos domínios, novas mídias, mudanças nas práticas pedagógicas, com reconhecimento de representações culturais. Significa não perder de vista o caráter provisório do conhecimento, suas possibilidades emancipatórias e democratizantes, que incluem considerações sobre distintos contextos sociais. A interlocução é a chave para abrir portas na subjetividade conformista, ao insistir que os homens são essencialmente sujeitos de comunicação (FREIRE, 1971).

Freire (1977) trabalhou dialeticamente o ensinar e o aprender. Criou o neologismo “dodiscência”, unindo docência e discência, assim como muitos anos antes Vygotsky criara o termo

“obuclênia”, que significa ensinar e aprender ao mesmo tempo e que, mais recentemente, foi retomado em uma de suas obras traduzidas (VYGOTSKY, 2005).

Como bem sintetizou Freire (1983), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. O autor introduziu a idéia de reaprender, destacando que não se trata apenas de aprender a aprender, a fazer, a conviver. Trata-se, também, de “aprender por quê”. Nesse princípio Freire propôs uma mudança de paradigma, considerando todos os seres humanos incompletos e inacabados. Os seres humanos se completam convivendo com os outros; trabalham a incompletude também pela educação permanente. Conscientes desse processo, os seres humanos são movidos pela esperança, necessitam do sonho e da utopia para viver plenamente (FREIRE, 1977).

Vygotsky (1984; 1987) e Wallon (1979) referem que, para que o conhecimento se configure como tal, há necessidade de uma ação sobre a realidade e de uma ressignificação simbólica. A realidade a que se referem é sempre social, inclui o outro. A dialética eu-outro é fundamental para a diferenciação qualitativa do sujeito, para o processo de construção do conhecimento e para a emancipação do sujeito em direção à conquista da cidadania.

Viñar e Viñar (1991) refere que, quando a alteridade é excluída, o psiquismo recorre a mecanismos extremos de sobrevivência, tais como a dis-

sociação do afeto e da representação, a cisão do eu, com alterações sensoriais, perceptivas e cognitivas. A educação de nossos tempos ainda está assentada nessas fraturas; falta o vínculo entre construção do sujeito e construção do conhecimento.

É necessário romper com os estigmas das diferenças para ativar a riqueza efervescente, o inquietante abismo, a crise do absoluto, ditada pelo defensor obsessivo de uma identidade modelo, e abrir a escuta para a turbulenta profusão das diferenças. Disso dependem a aceitação das diferenças, a força de criação implícita nesse ato, que leva à transformação (ROLNIK, 1993).

Vygotsky (2003) assinala para a importância da imaginação no processo de gerar o novo. A imaginação criadora é onipresente, uma vez que perpassa toda a vida pessoal e social, imaginativa e prática e insere a criatividade. Segundo o autor, não é fácil criar, e nesse sentido a educação deveria contemplar essa questão, expressa em valores, sentimentos e critérios que não sejam alheios à realidade das crianças e às diferenças entre elas. A verdadeira educação, segundo Vygotsky (2003), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção, não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, por exemplo, mas sempre em interação social.



A linguagem (escrita e falada) como instrumento ou signo tem um papel fundamental na organização das representações mentais. Para Vygotsky (1987), o desenvolvimento do sujeito ocorre a partir dos contínuos avanços e recuos, de interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais elaboradas emergem da vida social. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, bem como pelos signos e ferramentas da cultura, que indicam, delimitam e possibilitam a atribuição de significados e a construção de sentidos.

No cenário que durante anos alimentou questões excludentes em educação e sobre as práticas de professores múltiplas mudanças configuraram-se no início do século XXI, associadas a novos mapas cognitivos. Nas mais variadas áreas do conhecimento, o multiculturalismo vem merecendo destaque nas reflexões curriculares, no que se refere mais especificamente à aceitação incondicional das diferenças no cotidiano escolar. Trata-se de diferentes representações, capazes de fornecer uma leitura sistemática da nova era, na qual a interação social é o valor de referência maior.

Uma das questões centrais que determinam mudanças nada mais é do que a evidência do surgimento de novas luzes no bojo do desenvolvimento da humanidade, impregnada pela inclusão do tempo, da história e do sujeito como ator e construtor, precipitando crises conceituais. Trata-se de criticar sistemas de determinação,

teorias e, pela própria impotência em satisfazer à realidade, o estabelecimento de caminhadas em direção a novas propostas, novas perspectivas, sempre em interação social. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em identificar o aparecimento e desaparecimento de linhas internas de desenvolvimento, num processo de desconstrução e de reconstrução que não pode prescindir da interação social. O processo de desenvolvimento dos seres humanos segue a aprendizagem, mas vai além dela, ativando potenciais humanos. Conforme Vygotsky (1987), aprendizagem e desenvolvimento, ainda que diretamente ligados, não se produzem simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Existe uma dependência recíproca, complexa e dinâmica, que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa, nem apriorística.

## Considerações finais

A abertura das escolas para as diferenças tem a ver, dentre outras questões, com uma mudança radical nos processos de ensino e aprendizagem; inclui uma proposta de ruptura entre as fronteiras existentes em diferentes disciplinas, entre saber e realidade. Isso implica uma valorização da multiplicidade, da integração de saberes, das redes de conhecimento que a partir daí se formam e se constituem. Assinala



para a transversalidade das áreas curriculares e para a autonomia intelectual do aluno, autor do conhecimento e que, por isso mesmo, imprime valor ao que constrói. Esse processo não pode prescindir da interação social.

Para Vygotsky (2003), o exercício pleno da criatividade está intimamente relacionado com o conhecimento. Nunca foi tão importante criar como em nossos tempos. Os mecanismos de controle e de assujeitamento não são fixos e padronizados, mas oscilantes e difusos, exigindo estratégias de enfrentamento capazes de ensinar múltiplas ações, singulares e versáteis ao mesmo tempo. No que se refere aos professores, diante de novas demandas, como a educação inclusiva, muitas vezes eles bloqueiam o trabalho intelectual, que poderia resultar em esquemas cognitivos justificadores de ações disfuncionais. Pode ocorrer que deixem de perceber uma parte da realidade e de seu mundo interno, como uma proibição de pensar.

Vygotsky (1987) refere que existe uma interação entre o sujeito e o ambiente no processo de construção do conhecimento. Não se apreende a realidade diretamente, mas por reconstrução. Para que haja reconstrução é preciso todo um aparato simbólico interior, a fim de que se possa ressignificar a experiência. Um ambiente pobre em signos diminui as chances de flexibilidade na interação com a realidade, e falta matéria-prima fundamental para que se possa construir o universo dentro e fora, no mundo interno e na realidade social.

Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações; implica mobilizar nos educandos o prazer de aprender, papel de primeira ordem da escola cidadã. Mas cada educador se vê na posição de regular os desejos dos educandos – de todos – na escola inclusiva. Necessita decidir entre o prazer e a atividade intelectual para a qual é convocado, entre os espaços tabu e o cotidiano, entre o prazer e a racionalização. A legislação assinala que o professor necessita dominar suas restrições pessoais às diferenças, aliadas a domínios metodológicos e conhecimentos pedagógicos capazes de dar conta das distintas necessidades de seus alunos. É uma questão que desponta como realidade, vinculada à aceitação incondicional das diferenças entre as pessoas, numa postura ética e solidária, e isso é essencial quando se fala em educação, inclusive, e em cidadania (CUKIER, 1996).

Talvez mais do que nunca na história da educação, o movimento de educação inclusiva tenha sido responsável por viabilizar de maneira permanente as questões pertinentes aos grupos sociais vulneráveis, incluindo as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, que têm continuamente permanecido à margem das oportunidades existentes na sociedade. As implicações da educação inclusiva para os educadores é a construção de uma pedagogia da diferença, que não realce o exotismo, nem endemoninhe o outro, mas que busque locar a diferença tanto em sua especificidade, quanto em sua capacidade

de formar posições para relações sociais e práticas culturais criticamente engajadas, ao estimular e valorizar a aprendizagem da criança como um ser que se expressa, que imagina e cria (HAMMER; McLAREN, 1991).

Espera-se que os professores sejam capazes de acolher a diversidade e estejam abertos às práticas inovadoras em sala de aula, que incluem conteúdos e práticas de diferentes áreas do conhecimento. A educação inclusiva é uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas. Mas, trata-se de um processo complexo, que exige capacitação, exercício da tolerância, conhecimento. Originalidade, flexibilidade e fluência constituem aspectos indispensáveis ao funcionamento psicossocial em uma realidade socioeducativa em contínua metamorfose. Essas considerações remetem a pensar constantemente na questão da inclusão nas escolas, de viabilizar reflexões e questionamentos sobre o processo, pesquisas constantes e abertura para um espaço plural. Construir o universal a partir do particular, da identidade e da diferença é o desafio que se impõe para a construção efetiva de um projeto de educação para a cidadania.

Quanto às crianças com necessidades educativas especiais, a educação inclusiva adquire um sentido que focaliza a interação social como bem maior a ser cultivado; o estímulo

às manifestações do imaginário, pela via do desenho, por exemplo, vinculado aos processos perceptivos, adquire sentido quando associado à construção do conhecimento, na visão que integra infância e produção cultural, com aceitação incondicional das diferenças entre as pessoas. Trata-se de um campo no qual a arte ocupa um espaço importante; o campo da arte é um espaço aberto, e aberto para todos, assim como o cenário da educação inclusiva.

## Abstract

### Education, citizenship, creativity and society: reviewing paradigms

The purpose of the article is to present theoretical questions and reflections about emancipation in Special and Inclusive Education. The right to regular education has made it possible for children with special educational needs and for teachers to be involved in this process, to seek training in several fields of knowledge, development cognitive and social functions. Special attention is given to Vygotsky's approach, and their implications for the discussions on inclusion in the field of education, society and paradigmatic questions. The article also focuses the unconditional accept of differences between persons in ethics and solidarity process.

Key words: Emancipation. Paradigmatics. Inclusive education. Creativity. Society.

## Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. DOU, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.
- BAUDRILLARD, J.; GUILLAUME, M. *Figuras de alteridade*. México: Taurus, 2000.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CUKIER, J. La Educación y la Institución Escolar. *Revista de Psicoanálisis*. T. XLVIII, n. 5, p. 6/10.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.
- DELEUZE, E. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, P. *Educação como prática e liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GUATTARI, F. *Caosmose - um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- HARTMANN, R.; McLAREN, P. *Thinking the dialectic*. Londres: Sage, 1991.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel*. Política e poética da diferença. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNIZ REZENDE, A. *Bion y las bases del entendimiento humano*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - o processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.
- ROLNIK, S. Guattari na PUC. *Cadernos da Subjetividade*, São Paulo, n. 1, v. 1, 1993.
- VIÑAR E VIÑAR, A. *Fracturas de la memoria*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- SKLIAR, C. *E se o outro não estivesse aí? Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *La imaginación y la arte en la infancia*. Espanha: Akal, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia: bases do desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Centauro, 2005.
- WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.