

De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva

Luiz Antonio Gomes Senna*

Resumo

A educação inclusiva contemporânea é, sem dúvida, um dos maiores desafios apresentados às ciências humanas desde os primeiros momentos da era da estrutura e dos modelos mentais. Este artigo analisa algumas contribuições de Lev Vygotsky e Edgar Morin para a necessidade de superação do conceito clássico ideal de cognição e, conseqüentemente, para a introdução de indivíduos singulares nas práticas escolares, tendo em conta, centralmente, o papel da diversidade cultural no desenvolvimento do conhecimento e sistemas complexos como princípio alternativo para a organização de modelos de significado e verdade.

Palavras-chave: educação inclusiva; cognição humana; modelos mentais; sistemas complexos.

Abstract

Contemporary inclusive education is no doubt one of the biggest challenges presented to human sciences since the very first moments of the age of structure and mental modeling. This article analyzes some contributions of Lev Vygotsky and Edgar Morin to the necessary overcoming of classic ideal concept of cognition and, consequently, to the introduction of singular individuals into school practices, taking into account, centrally, the role of cultural diversity in knowledge development and complex frameworks as alternative modeling principle for meaning and truth.

Key words: *inclusive education; human cognition; mental models; complex systems.*

Já se passaram dez anos desde

que, na década de 1990, a educação recebia as primeiras orientações no sentido de que se organizasse para atender a imensa demanda pela inclusão de sujeitos marginados culturais no interior das práticas de escolarização. Tomada como princípio político, a educação inclusiva formou-se desde então como um corpo ambíguo, ora apreciado pelo caráter humanista com que se defendiam os interesses dos sujeitos até então banidos do espaço público, ora execrado pelo desconforto que provocaria na ordem vigente do cotidiano da educação formal, ora pelo desarranjo das relações de poder entre classes sociais que caracterizaram e ainda caracterizam a sociedade moderna. Em que pese a demanda institucional pela inclusão ter sido razoavelmente suprida através de instrumentos legais e regimentais, a escola ainda encontra severas dificuldades para justificar a presença e a permanência dos

*Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ.
Material recebido e selecionado em outubro de 2004.

incluídos na educação formal, disto resultando que os alunos supostamente beneficiados pela inclusão escolar ainda amargam a frustração de não serem reconhecidos — pelos outros e por si mesmos — como sujeitos dignos da condição de alunos.

Não há, todavia, como imputar à escola a responsabilidade pela atual dificuldade de se dar corpo de fato à educação inclusiva, uma vez que, como sujeitos sociais acima de tudo, os professores reagem segundo orientações seculares que determinam a razão de ser e os modos da educação formal. A solução para o problema da inclusão escolar não reside no tensionamento das relações entre escola e sociedade, tendo-se por parâmetro a infundada crença de que os professores sejam sujeitos adversos às práticas de inclusão. Não é tampouco possível buscar solução em fórmulas metodológicas que ofereçam certas condições mais adequadas para o ensino de tudo aquilo que se consagrou como necessário e recorrente na experiência curricular da educação formal, sem que se leve em conta o fato de que a materialidade sociocultural e cognitiva dos sujeitos incluídos não necessariamente legitime alguma necessidade nos conteúdos formais do ensino. É, portanto,

Movida pelo fascínio da Razão, a cultura científica desenharia para si um modelo humano baseado integralmente na figura de um sujeito mítico, idealizado como a própria energia da criação, a mais pura e sublime figura entre as produzidas por Deus, cuja energia lhe era imposta como um dom inato.

inócua uma discussão sobre educação inclusiva que tome por pressuposto algum tipo de inabilidade, ou desinteresse, do professorado quanto à adoção de práticas de adaptação do ensino formal, pois é impossível provocar adaptações que incorporem os excluídos sem que se provoque uma verdadeira ruptura com certas bases da educação, que estão situadas muito além da sala de aula e da própria escola.

Em paralelo à questão política imediatamente associada aos indicadores internacionais de inclusão social, existe uma outra esfera de poder público cuja intervenção política sobre as práticas de educação formal se faz de modo direto: a cultura científica. A sociedade moderna instituiu-se através da crença dogmática sobre a Razão científica e nela se baseou para se instituir como uma unidade cultural, em detrimento dos demais segmentos humanos, os quais, por força de imposições sociais ou de outros dogmas não

baseados na Razão moderna, foram mantidos à distância. O sentido social da escola — tal como a concebemos ainda hoje — está fortemente associado, tanto ao dogma da Razão, quanto ao princípio do banimento, ambos solidariamente agregados como ícones de uma cultura que não tolera as diferenças e se sente ameaçada por elas. Ainda é muito forte em nosso imaginário o princípio sintetizado no dito popular em que se declara *ser preciso ir à escola para ser gente na vida*, aludindo-se, assim, aos não escolarizados como *não-gentes*, como sujeitos desprovidos de Razão, como os *outros*.

Movida pelo fascínio da Razão, a cultura científica desenharia para si um modelo humano baseado integralmente na figura de um sujeito mítico, idealizado como a própria energia da criação, a mais pura e sublime figura entre as produzidas por Deus, cuja energia lhe era imposta como um dom inato. O inatismo — em

muito responsável pelo dogmatismo que se viria a formar no conceito de homem moderno — imputaria à Razão um caráter individual e atemporal, ambas características que justificariam as bases de uma ciência que se auto-intitularia universal, não por força de uma generalidade entre os homens, mas sim por condição de uma estrutura de conhecimento que se colheria na origem ontológica de todas as coisas. Tamanho racionalismo, todavia, escondeu por trás de si uma profunda incoerência, já que se tomou por reconhecer verdadeiro somente o conhecimento que se produzisse por certos sujeitos sociais, edificados que fossem à imagem e semelhança de valores sociais rigidamente prescritos pela ordem cultural da sociedade moderna. Aos outros, legou-se a debilidade e a escravidão.

Ainda que supostamente próprio da natureza humana, o conhecimento inato — responsável por toda a revelação do mundo — permaneceu exclusivo de uns poucos que dele pudessem dispor com eloquência pública, na forma como nos definiu Foucault, pois que os outros humanos não eram reconhecidos como sujeitos capazes de construir verdades confiáveis. Foi deste modo, então, que a verdade do conhecimento passa a ser tratada como verdadeiro dogma social, algo

Não se observaria mudança substantiva quanto à posição dos excluídos da cultura científica nem mesmo quando, no século XIX, os antagonistas do inatismo trouxeram à tona as teses deterministas de que resultaram o positivismo e o behaviorismo.

que revelaria, não uma crença propriamente, mas o estado de pertencimento a um grupo socialmente autorizado a produzir conhecimentos de forma legítima e irrefutável. Assim sendo, a famosa expressão de Descartes, “*Penso, logo existo*”, com a qual este define a máxima racionalista de que a existência de todas as coisas é produto da Razão, pode também ser interpretada como marco de uma posição frente à definição de quem se elege, ou não, como sujeito da sociedade moderna.

Não se observaria mudança substantiva quanto à posição dos excluídos da cultura científica nem mesmo quando, no século XIX, os antagonistas do inatismo trouxeram à tona as teses deterministas de que resultaram o positivismo e o behaviorismo. Ainda que se deslocasse momentaneamente o centro da atenção para fora das discussões clássicas sobre o inatismo, apresentando-se como defensores de um experien-

cialismo que teria por pressuposto a absoluta incapacidade humana de produzir conhecimentos por atitude cognoscente, os deterministas somente asseveraram a prerrogativa cultural da sociedade moderna sobre os outros homens, imputando-lhes, através das mais variadas formas de violência, seus padrões de comportamento e seu saber hegemônico. Contudo, talvez por reação à força avassaladora dos deterministas no século XIX, bem como pelo evidente sinal de decadência social, diversos movimentos começaram a surgir na sociedade como um todo e, ainda que de forma mais contida, na comunidade científica, na busca por espaço para o reconhecimento do direito à vida e à voz na sociedade.

A primeira grande contribuição que viria a introduzir mudanças realmente significativas na ordem científica moderna foi-nos trazida por Lev Vygotsky, sob motivação das orientações temáticas da literatura de Karl Marx.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/04

56

O impacto do modelo mental defendido por Vygotsky frente ao modelo de sujeito social da cultura científica é enorme, justamente pelo fato de que o desenvolvimento proximal não opera, em tese, sobre a prerrogativa de algum conceito com relação ao outro no processo de interação.

Nas primeiras décadas do século XX, em meio a um turbilhão de movimentos outros, particularmente na esfera das artes e no interior dos movimentos operários, tendo por marco a Revolução Russa, em 1917, Vygotsky proporia as bases de uma revolução geral da cultura científica, ao organizar o primeiro modelo mental não orientado segundo os princípios da individualidade e da universalidade.

Advogado e lingüista, Vygotsky faz introduzir nos estudos sobre a epistemologia do conhecimento um viés pragmático que influenciaria a criação de toda uma escola, desde Wittgenstein, seu contemporâneo, a Habermas, todos tendo como princípio o fato de que as dinâmicas sócio-interacionais (*jogos comunicativos*, segundo Wittgenstein, e *atos comunicativos*, segundo Habermas) propriamente determinam, não somente estruturas, mas todo o sistema de valores em torno dos quais a verdade se constrói. O sócio-interacionismo pioneiramente defendido por Vygotsky

desloca a discussão relativa ao conhecimento da natureza ontológica dos objetos mentais para a sua natureza conceitual, determinada a partir de suas relações diversas com os sujeitos que os vivem e os representam. Ainda que não desprezando a natureza lógico-essencial das representações mentais, o modelo mental proposto centraliza justamente a natureza pragmática e vivente das representações, vindo, então, a definir a produção de conhecimento como dinâmica e determinada pelo intercâmbio de conceitos, que nada mais são do que representações com valor cultural determinado, local e temporal.

O modelo mental de Vygotsky aponta, portanto, para uma janela até então desprezada na cultura científica, à medida que para além dela encontrar-se-iam todos os sujeitos banidos da sociedade moderna, não mais tomados como débeis alienados, mas sim como sujeitos de seus próprios conceitos de mundo. Abria-se, assim, uma nova era de possibilidades para a Modernidade, tanto

menos próxima de uma verdade universal quanto mais próxima de um Homem universalmente acolhido e reconhecido como sujeito cognoscente.

O mecanismo mental descrito em seu modelo epistemológico não difere em muito do análogo proposto em Piaget no que se refere às dinâmicas de funcionamento, mas guarda especificidades outras que a cultura científica tentou desprezar por longo tempo. Segundo Vygotsky, a mente humana é um sistema de valores, e não de categorias atômicas; é um sistema que deriva e interpreta conceitos de mundo, não dedicado, portanto, ao ajuizamento lógico e essencial das referências de mundo. O princípio de equilíbrio, também presente em Piaget, é adotado no modelo de Vygotsky para explicar o movimento de incorporação de novos conceitos possíveis a um conceito prévio, de modo que resulta necessariamente do confronto entre dois ou mais valores pragmáticos distintos relativos a um único objeto ou contexto. Neste sentido, apresentam-se os estágios de desenvolvimento de determinado conceito como “zonas de desenvolvimento”, dentre as quais a “zona de desenvolvimento proximal” explica o processo através do qual dois sujeitos buscam mutuamente compreender os sentidos que dão corpo aos respectivos conceitos que cada qual emprega para ajuizar determinado objeto ou contexto de mundo.

O impacto do modelo mental defendido por Vygotsky frente ao modelo de sujeito social da cultura científica é enorme, justamente pelo fato de que o desen-

Interrompido por sua morte e pelo incômodo que sua tese provocou pelos quatro cantos do mundo, Vygotsky deixou por herança à cultura científica o desafio de se consolidar o estudo do desenvolvimento proximal e, com ele, dar-se prosseguimento ao processo de inclusão dos excluídos sociais, sujeitos ao preconceito da ignorância científica.

volvimento proximal não opera, em tese, sobre a prerrogativa de algum conceito com relação ao outro no processo de interação. Ao contrário, defende-se justamente o oposto, ou seja, o princípio de que todo conhecimento resulta da aproximação entre dois conceitos, da qual resulta um terceiro conceito que é a síntese dos anteriores. Em termos concretos, isto significa apresentar à sociedade moderna a tese de que incluir os “outros” implica, propriamente, incluir novos conhecimentos, novas perspectivas de mundo.

Interrompido por sua morte e pelo incômodo que sua tese provocou pelos quatro cantos do mundo, Vygotsky deixou por herança à cultura científica o desafio de se consolidar o estudo do

desenvolvimento proximal e, com ele, dar-se prosseguimento ao processo de inclusão dos excluídos sociais, sujeitos ao preconceito da ignorância científica. Passar-se-iam várias décadas até que se retomassem as questões teóricas necessárias à consolidação dos estudos iniciais sobre o desenvolvimento proximal. A fim de que se pudesse garantir ao desenvolvimento proximal um valor reconhecido na cultura científica, deste modo assegurando voz e eloquência aos sujeitos em aproximação, teve-se de esperar até que as bases da ciência moderna viessem a ser objeto de discussões apuradas e que o conceito dogmático de verdade fosse posto à prova.

Neste sentido, há que se assinalar que a continuidade do pro-

jeto de inclusão social iniciado em Vygotsky ganharia novo fôlego com as contribuições de cada um dos estudos que, no século XX, apresentaram críticas ao modelo científico de produção de verdades. Afinal, que verdade? Em seus quatro volumes de *O Método*, Edgar Morin reúne os mais diversos argumentos em favor, sobretudo, da desdogmatização do conceito científico de verdade, instaurando a dúvida quanto à possibilidade de haver verdade possível a partir de juízos produzidos desde um olhar individual e supostamente universal para os fatos de mundo. Morin defende a concepção de mente como um fenômeno complexo, permeado por variáveis contextuais e historicamente determinadas, cuja natureza colide frontalmente com a possibilidade de juízos *a priori*. Mesmo que não abordando a questão do desenvolvimento proximal, Morin aproxima-nos do problema observado por Vygotsky à medida que pluraliza as verdades possíveis e fragiliza a hegemonia de uma concepção de valores centrada em um único sistema de valores, a-contextual e pragmaticamente amorfo, já que banido da vida conceitual.

O percurso atual da educação inclusiva não pode desprezar o fato de que a situação dos incluídos nos sistemas de escolarização

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/04

58

formal está diretamente vinculada ao processo de ruptura com os dogmas com que a cultura científica definiu — para si e para a escola — o conceito de verdade. Entretanto, se, por um lado, Vygotsky

preenunciou um espaço de desenvolvimento em que as pluralidades podem interagir, por outro, os agentes de inclusão escolar necessitam reorientar suas práticas, não para novas metodologias de ensi-

no, mas sim para novas metodologias de produção de conhecimento acadêmico-científico, estas sim determinantes de uma verdadeira possibilidade de diálogo com as diferenças culturais.

Bibliografia

- DESCARTES, R. **Discurso do método** [1637]. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d.].
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1995.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- HABERMAS, Jürgen. **Theorie des kommunikativen Handelns**. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.
- _____. Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida. In: **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- KANT, E. **A crítica da razão prática** [1788]. Rio de Janeiro: Codecri, [s.d.].
- MORIN, E. **O método**. I - A natureza da natureza. Lisboa: Publicações Europa-América, 1986.
- _____. **O método**. II - A vida da vida. Lisboa: Publicações Europa-América, 1986.
- _____. **O método**. III - O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulinas, 1999.
- _____. **O método**. IV - As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.
- _____. **Le paradigme perdu: la nature humaine**. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- MOURA; CORREA. A contribuição de Piaget. In: **Estudo psicológico do pensamento — de W. Wundt a uma ciência da cognição**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.
- OTTE, M. **O formal, o social e o subjetivo: uma introdução à filosofia e à didática da matemática**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- PALMERINI, M. **O debate entre Noam Chomsky e Jean Piaget**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), 2000.
- SENNA, L. A. Letramento e desarrollo humano en contextos interculturales. In: **Congreso Internacional Virtual de Psicología Educativa**. Islas Baleares, Universidad de las Islas Baleares, 2001. Disponível em: <Cibereduca.com>
- _____. Por una ciencia multicultural — la verdad como lenguaje proximal. In: ZARATE, Josue. **Educación y desarrollo para el futuro del mundo**. Vera Cruz, MX: FESI, 2002. p. 410-417.
- YOGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Pensamento e linguagem** [1934]. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Psicologia concreta do homem [1929]. **Educação e Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XX, jul. 2000.
- WITTGENSTEIN, L. **Gramática filosófica**. México/DF: UNAM, 1992.