

LITERACIA, INOVAÇÃO, INCLUSÃO – PERSPECTIVA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

LITERACY, INNOVATION, INCLUSION – AN HISTORICAL-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Justino Magalhães

*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt*

Resumo

Este texto centra-se na combinatória literacia, inovação, inclusão. Após uma definição desses conceitos, apresento uma equação de conjunto. Ilustro e apresento uma genealogia histórico-pedagógica sobre o complexo de literacia escolar, inovação técnica e alteração do modo de produção, inclusão. Por fim, retomo a relevância da cultura escrita e da literacia escolar na sociedade da informação e do conhecimento como meio de cidadania e democracia, com respeito pelo multiculturalismo, pela diversidade e pela inclusão.

Palavras-chave: Literacia. Inovação. Inclusão. Cidadania. Democracia.

Abstract

This text focuses on combinatorial literacy, innovation, inclusion. After a definition of these concepts, we present an equation set. Illustrate and present a historical and pedagogical genealogy on the school literacy complex, technical innovation and change in the mode of production, inclusion. Finally, return the importance of writing and school literacy culture in the information society and knowledge as a means of citizenship and democracy, with respect for multiculturalism, for diversity and inclusion.

Keywords: Literacy. Innovation. Inclusion. Citizenship. Democracy.

Uma dialéctica virtuosa

O conceito de inclusão, quando aplicado à educação e muito particularmente à cultura e à pedagogia escolar, traduz um *continuum* que vai desde a não-exclusão e não-discriminação à igualdade de acesso, oportunidade e realização curricular. Traduz ainda o reconhecimento e a capacidade de participar. É um conceito polémico e envolto em ambiguidade quanto ao produto, aos meios, ao diagnóstico, ao protocolo de educação e formação. Alargando o horizonte, a inclusão remete para a cidadania, o multiculturalismo e, em última instância, para o exercício da democracia. Esse foi o argumento utilizado por Carlos Alberto

Torres, em “El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación” (2007). Equacionando as questões da cidadania, nomeadamente a inclusão, este sociólogo defendeu a necessidade e a conveniência de “uma teoria da cidadania democrática e multicultural”. Para comprovar esta tese, reiterou que o primado da cidadania, na sociedade democrática, se debate com o seguinte dilema: por um lado, “as teorias da cidadania foram propugnadas na tradição da teoria política ocidental por homens brancos e heterossexuais, que identificaram uma cidadania homogênea através de um processo de exclusão sistemática e não de inclusão na organização política” (Torres, 2007, p. 9); por outro,

(...) as missões polifacéticas com que deve enfrentar-se o multiculturalismo e a experiência política concreta dos anos oitenta e noventa implicaram que até agora os seus diferentes partidários têm sido incapazes de abordar integralmente a necessidade de uma teoria da cidadania multicultural que permita avançar no contexto das teorias da democracia. (Torres, 2007, p. 9)

A equação é de facto complexa e envolve poder estatal, educação, cidadania, democracia, multiculturalismo. No plano instrumental e adoptando uma perspectiva histórico-pedagógica, é possível encontrar correspondência entre aquela equação e a dialéctica entre literacia, inovação, inclusão. O virtuosismo desta combinatória reside fundamentalmente na inovação. Tomada como progresso e desenvolvimento, a inovação inclui as vertentes técnica e pedagógica, em sentido genérico, e a vertente pedagógica, em sentido específico. Por literacia pretende-se aqui significar basicamente literacia escolar. O termo inclusão corresponde a reconhecimento e participação, pelo que inclui cidadania e autossuficiência. É sobre esta dialéctica virtuosa que incide o presente texto, dando curso a uma perspectiva histórico-pedagógica inscrita na história da educação.

Com efeito, tal como o sistema do ADN, que se reparte numa espiral de núcleos, assim pode ser interpretada a dinâmica histórica da inovação e inclusão. O desenvolvimento histórico das democracias ocidentais, herdeiras da Revolução Liberal, assentou em novas formas de cidadania, tendo a participação cívica evoluído da capacidade de eleição para a capacidade de representação e para a participação. Equacionar e idealizar hoje, a partir do sujeito, um programa democrático, na linha de Jürgen Habermas ou na linha de John Rawls, é privilegiar as capacidades de informação, comunicação e argumentação, tomando a cultura escrita como base de uma cidadania responsável, autónoma, comprometida e ética.

No centro das grandes reformas educativas está a síntese entre instrução, cidadania e humanidade. Não há alternativa para a História da Humanidade, ainda que haja diferentes maneiras de a (re)constituir e contar, sejam admitidos

diferentes meios e toleradas distintas finalidades para consolidar a humanidade. No quadro da democracia, o móbil da humanidade reside no diálogo e na participação, mas a chave reside na educação e na cidadania. As teorias da cidadania e da democracia abordam a relação entre cidadãos e Estado, as formas de representação e de exercício de poder, a articulação entre a modernização da administração e as políticas públicas. Mas são as teorias do multiculturalismo, da dignidade humana, da inclusão, da responsabilidade, que assumem relevo no campo da educação.

O relevo que as teorias do multiculturalismo têm vindo a atingir desde as últimas décadas do século XX não está apenas ligado à relação entre sujeito pedagógico e sujeito político. Tal centralidade envolve também o reconhecimento de diferentes formas de identidade na educação e na cultura, pois que pode não haver inteira correspondência entre o cidadão democrático e o sujeito político multicultural. Torna-se assim necessária “uma teoria da cidadania democrática e multicultural”, para retomar a tese de Carlos Alberto Torres supraenunciada.

De facto, o principal desafio de uma teoria que integre democracia e multiculturalismo é o da diversidade. A diversidade, para ser consequente, envolve tratamento diferente para o que é qualitativamente diferente, seja para combater a desigualdade de oportunidades, seja para assegurar uma igualdade de chegada. Historicamente, a inovação pedagógica foi um meio para concretizar a igualdade de oportunidades e tornar significativa a igualdade de acesso, através da literacia escolar. A aculturação escrita e a escolarização foram factores de inclusão.

Para uma genealogia da inclusão

Passo a apresentar uma sequência de quadros históricos que constituem uma genealogia da dialéctica virtuosa entre educação, cidadania, inclusão. Trata-se de um exercício sumário de caracterização e busca de uma diacronia do fenómeno de inclusão, tal como ele ressalta da História da Educação ocidental. Neste contexto, a inovação é uma categoria operatória.

Ilustração e afirmação do indivíduo

Historicamente, na base da evolução da relação entre cidadania e educação que enforma a Modernidade esteve o projecto de cidadania da Ilustração Setecentista, que, manifestamente, não se esgotou no *Aufklärung*. Para Kant, os processos de socialização com base numa racionalidade cognitiva tinham lugar em estruturas que eram anteriores ao processo de aculturação. O princípio “age como se foras universal” subjaz à circunstância existencial. Estava assim admitida a coexistência ou uma formação (*Bildung*) alternativa ou paralela à instrução escolar, pois que incluía uma (in)formação catequística, assim

como uma atitude moral e cívica de obediência. Como exemplo e testemunho do reconhecimento e da legitimação de estruturas e processos de formação e socialização anteriores e coexistentes à escola, pode assinalar-se o princípio organizador do Plano Pombalino da Instrução, em Portugal. A política pombalina foi extensiva ao Brasil.

Tomando como principal referência o Alvará Régio de 6 de novembro de 1772, observa-se que o Plano Político Iluminado tomava a instrução como ordenador e a escrita como tecnologia do social. Aquele Alvará Régio continha a Reforma dos Estudos Menores, incluindo as Primeiras Letras. Essa Reforma assentou no pressuposto de uma ordem social que, não obstante os aspectos novos, recuperava estruturas de socialização existentes, naquilo que elas tinham de conciliação entre o natural e o divinatório. A parte inferior da hierarquia social era constituída pelos indivíduos que estavam confiados aos cuidados dos agentes tradicionais, fosse os que recebiam formação da parte dos senhores (amos e patrões), fosse os que não iam além das “instruções dos párocos” – muito embora estas instruções devessem ser revistas em conformidade com as novas orientações políticas e ideológicas. Uns e outros eram “os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris, que ministram o sustento aos Povos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político”. De entre os que viessem a ser envolvidos pelo Plano Régio dos Estudos, lia-se no Alvará Régio:

(...) bastará a uns, que se contenham nos exercícios de ler, escrever, e contar; a outros, que se reduzam à precisa instrução da Língua Latina; de sorte, que somente se fará necessário habilitar-se para a Filologia o menor número dos outros Mancebos, que aspiram às aplicações daquelas Faculdades Académicas, que fazem figurar os Homens nos Estados.

Assim, interpretando a política pombalino-mariana para a instrução pública, enquadrando-a no espírito mais amplo das Luzes, podem distinguir-se três pontos de vista: a) a universalização de uma instrução básica elementar, compreendendo rudimentos de leitura, escrita e cálculo, catecismo e civilidade; b) uma instrução elementar adequada a cada estrato social, bastando para as classes servis os ensinamentos ministrados pelos eclesiásticos; c) uma instrução elementar diferenciada, em conformidade com o que de cada indivíduo poderia esperar a sociedade.

Há um campo de reconhecimento, integração e ordenação do social-estatal que é mais amplo e anterior ao benefício e à fruição da instrução e de uma tecnologia sociocultural, administrativa e orgânica com base na cultura escrita. No mesmo sentido pode ser interpretada a evolução semântica do termo *escravo* na escrituração contabilística dos Beneditinos ao longo do século XVIII. Nesta

escrituração, numa primeira fase, os escravos eram inscritos e contabilizados no campo destinado às forças produtivas, entre as bestas de carga e os animais de tracção. Progressivamente, vieram a ser isolados em rubrica própria, enquanto, simultaneamente, melhorava a sua representação como seres humanos, portadores de alma e, como tal, sujeitos a uma conversão e a uma prática religiosas. Tratava-se, segundo é possível inferir, de uma orientação iluminada pelo princípio de inclusão, constituindo a conversão religiosa uma iniciação à *paideia christi*, que é a combinação entre humanismo e cristianismo. Mas tratava-se também de reconhecer uma significativa melhoria técnica, que era a se substituir a força braçal por uma força mecânica em tarefas mais rudes. A escravatura, pouco rentável para as tarefas mecânicas, começava também a ser utilizada para comandar os aparelhos mecânicos. Nesse sentido, nos engenhos de cana-de-açúcar, os Beneditinos foram dos primeiros a substituir a força escrava pela força hidráulica.

Tecnologia do social e disciplina do eu

Um segundo momento, também associado à evolução técnica, tem articulação com o primado hegeliano de que a capacidade de socialização deve considerar-se uma técnica de civilização, ou seja, como parte de um processo de evolução. Foi este o cenário por excelência das revoluções liberais, sendo o voto censitário o principal exemplo de tal prática. Tendo como base de Estado os elementos territorial, institucional, cívico, a constituição política, e como principais factores de participação o estatuto socioeconómico e a habilitação letrada, o princípio subjacente ao exercício activo da cidadania era o de privilégio. Não apenas a negação do direito de voto era uma forma de exclusão, como a principal tensão sociopolítica residia na ampliação do campo de cidadania, através de uma beneficiação da combinatória: abaixamento da taxa de rendimento censitário e multiplicação do total de escolarizados.

A melhoria da condição de cidadania trazia subjacente uma capacitação de ordem económica e técnica, convencionada na constituição política e regularizada por normativos políticos que correspondiam aos desígnios dos incluídos (privilegiados). A riqueza e o letramento (literacia) constituíam os principais factores de inclusão/exclusão e, quando juntos, eram altamente selectivos e excludentes, social, étnica e culturalmente. Tendo a principal base de informação, organização e racionalidade pedagógica e didáctica na cultura escrita e no universo urbano, a escola ignorava (senão mesmo hostilizava), em simultâneo, o mundo rural, as culturas orais e as manifestações artísticas e simbólicas arcaicas e regionalizadas. Para os sectores progressistas de final do século XIX, ser analfabeto era não pertencer de pleno à espécie humana e era estar inteiramente arredado da civilização.

Modelizadas de cima para baixo e tendo na sua aplicação sociopolítica uma

função de segmentação e de ordenação do corpo social, a cultura e a pedagogia escolar consolidaram-se de forma muito fechada e em boa parte excludente. Entre o Iluminismo e a Revolução Liberal (finais do século XVIII e meados do século XIX), a base cultural do currículo escolar continuou centrada nas Letras, nas Ciências Físicas e nas Ciências Naturais. Lentamente, no campo das Letras, a Latinidade foi cedendo lugar às Línguas Vernáculas, enquanto a Matemática, cada vez mais presente, reforçava a noção das Ciências como Ciências Exactas. O *ethos* escolar era de aburguesamento e urbanidade, sendo as formas de trato e de comunicação marcadas por um formalismo e por uma pragmática cívica e militar que decorriam de uma laicização do cortesão e do eclesiástico.

Os condicionalismos de uma escolarização fechada e excludente ressaltaram, face à necessidade e à conveniência de accionar a cultura e a pedagogia escolar como tecnologias do social e como disciplina do eu. Estes elementos foram congregados no projecto de regeneração e progresso das nações e da humanidade. Foi perante esta evidência que emergiu, para finais do século XIX, a investigação científica e tecnológica da sociedade e do homem. O conhecimento da sociedade e da pessoa humana deu origem às ciências sociais e humanas. No contexto mais amplo da economia e da produção material, a transição do século XIX e primeiras décadas do século XX ficaram marcadas por uma nova fase da industrialização ligada à electricidade, ao urbanismo, a uma organização científica das relações laborais, de que a taylorização se tornou uma das técnicas mais aperfeiçoadas.

Este período ficou caracterizado pelo que já foi designado por “febre de segregação”, dos social e culturalmente diminuídos, dos portadores do que se foi institucionalizando como doença mental, dos diminuídos físicos (com *handicap*) e ainda dos económica e socialmente desprotegidos. Estes últimos emigraram em massa, designadamente para o Continente Americano, com relevo para os Estados Unidos da América (Afonso, 1997).

Ciclo de integração

Iniciava-se, assim, um terceiro ciclo caracterizado pela integração, que, na aplicação mais radical e aprofundada, tomava a escola como embrião e fábrica do social. A escola estaria na origem de uma sociedade outra. Os sistemas políticos regimentalizaram-se com o republicanismo, o socialismo, o nazismo. Antes e durante o período imediato à Primeira Guerra Mundial, as nações concorreram ferozmente, nos domínios económico, tecnológico, bélico. Regimentalizados, os Estados tratavam de assegurar o desenvolvimento das elites e de ampliar e capacitar as classes médias, segmentando tecnológica e pragmaticamente o tecido social e produtivo.

Correlativamente, tratava-se de encontrar vias de inclusão para novos públicos – a começar pelo feminino e pelo proletariado urbano. Nesta

racionalidade do social e do indivíduo, as Ciências Sociais e Humanas tinham uma função central, criando instrumentos de mediação e de previsão das capacidades e das aptidões, com destaque para o QI de Binet-Simon e para os Testes de Aptidão e Desenvolvimento Mental¹. Foram testados e implementados processos e estratégias de mobilização e de organização social (designadamente através do behaviorismo, nas suas diferentes acepções).

A orientação geral relativa aos portadores de deficiência era a de segregação. Os considerados “anormais educáveis” eram internados em estabelecimentos especializados. Os tomados por “ineducáveis” eram, por norma, recolhidos em colónias agrícolas. Em regra, por toda a primeira metade do século XX, as medidas de diagnóstico eram frequentemente convertidas em Campanhas de Profilaxia Social, de natureza clínica.²

No caso português, no que se refere aos portadores de deficiência física ou mental, este período foi caracterizado pela segregação. Na generalidade dos casos, o diagnóstico era tardio, pois só acontecia depois do fracasso escolar. A reeducação com vista à integração social e laboral era uma oportunidade muito exigua. Houve, no entanto, alguns ensaios de pedagogia institucional, a cargo de equipas interdisciplinares, que trouxeram um novo ciclo.

A partir da década de trinta do século XX, foram ganhando consistência as teses favoráveis a uma aliança médico-pedagógica e ao desenvolvimento de processos educativos diferenciados, com vista, inclusive, à ocupação em actividades produtivas não qualificadas.

Legado marxista

Um movimento fundamental na transformação da aliança entre cidadania e educação foi o legado marxista. Deve-se a Marx e a Engels um contributo fundamental na demonstração e na argumentação de que, sem acesso aos benefícios da produção e da distribuição dos benefícios materiais da economia, não terá sentido falar de uma cidadania política.

Projecto integrado e integrador, o socialismo deveria assegurar que o benefício material fosse correlativo de uma melhoria cultural e do pleno acesso e fruição ao que de mais sublime a cultura e a humanidade proporcionassem. No quadro das revoluções socialistas, a educação e a investigação científica, nos diferentes domínios do material, do artístico e do simbólico, desenvolveram-se e evoluíram

¹ De acordo com as noções de Idade Mental e de Quociente Intelectual, segundo a Escala de Binet, a debilidade mental era problema escolar nos níveis compreendidos entre 70 e 50 (Planchard, 1982, p. 308-309).

² Sobre as questões da marginalidade e da delinquência infantil e juvenil, em Portugal e no Ocidente, assim como sobre as reformas pedagógicas aplicadas a esses públicos, pode consultar-se MARTINS, 2014.

de forma inédita na história da humanidade. Importante seria referir aqui, particularmente em matéria de inclusão, entre outras, a Educação Politécnica e a Hegemonia do Senso Comum, na acepção que lhes foi conferida por Gramsci.

Estado Democrático e bem-estar social

Torna-se necessário associar ao conceito e às políticas do Estado Democrático e do bem-estar social, desenvolvidas a partir da Segunda Guerra Mundial e até aos anos oitenta do século XX, uma acentuada melhoria na relação entre educação e cidadania – e isto não só no quadro das reformas compreensivas escolares. Na verdade, tal melhoria observou-se também no acesso e na fruição democrática e livre de benefícios culturais, estéticos e artísticos, em resultado de melhores condições materiais e da ampliação dos beneficiários. As políticas de bem-estar social, ora mais próximas do modelo keynesiano (elaborado no pressuposto de que o crescimento económico e a distribuição mais equilibrada da riqueza geram uma aproximação de interesses entre os desprotegidos e os beneficiados), ora mais apostadas na prevenção da proletarização através do Estado-Providência, visaram à aproximação entre democracia e capitalismo, e à conciliação entre direitos cívicos e direitos de propriedade. São políticas em que a lógica do capital humano e a normalização social implicaram directamente o reforço educacional, inclusive junto dos públicos adultos, marcando um ciclo de conciliação entre democracia e capitalismo.

As Reformas Compreensivas da Educação, nomeadamente a *Education Act* (Grã-Bretanha, 1944), foram projectos mapeados no Estado-Nação, mas orientados pelo federalismo. Tratava-se de conferir nova eficácia à compreensão: igualar, integrando e diferenciando. Para os sistemas educativos, os desafios foram fazer aceder e manter no sistema o máximo de indivíduos possível, assegurando uma formação nuclear comum, e uma formação vocacional e profissional que conciliasse os desígnios dos indivíduos com as teorias e as lógicas do capital humano. No caso português, a conciliação entre inclusão e massificação teve início tardiamente. Com efeito, apenas a partir da década de 70 passou a ser considerada a existência de projectos educativos tidos por equivalentes para públicos escolares diferenciados.

Foi a crise da cultura escolar dos anos 70 e 80 do século XX que veio colocar em dúvida o natural virtuosismo do primado de aproximação entre democracia e capitalismo através da educação. É um ciclo longo, fundamentalmente conhecido como Modernidade e que integra a alternativa histórica do socialismo – também ela profundamente dependente da educação e da escolarização. É um ciclo que não aprofundarei aqui.

Escrevendo em 1949, Theodore H. Marshall (1969) assinalava que a equação foi: direitos civis (século XVIII); direitos políticos (séculos XIX); direitos sociais (século XX). No entender de Marshall, os direitos sociais consistem em partilhar

uma herança social e viver a vida de um civilizado, beneficiando dos bens imperantes na sociedade.

Humanização da diferença e Ensino Especial

Iniciada com J. Itard, ainda nas primeiras décadas do século XIX teve lugar uma visão humanizadora dos casos de deficiência. Os portadores de surdez e de cegueira foram gradualmente inseridos ao universo da cultura escrita e da produção laboral. Na transição do século XIX, consentânea, como referido, com a emergência e a constituição das Ciências Sociais e Humanas, as orientações científicas foram no sentido do aprofundamento do diagnóstico. Da combinação do elemento científico com o elemento pedagógico resultou um princípio orientador de institucionalização, adequando a pedagogia à especificidade dos casos. As políticas escolares compreensivas ficaram associadas à inovação pedagógica. Por meados do século XX, a situação alterou-se rapidamente, no sentido de um Ensino Especial. Em 1968, foi aprovada a Declaração dos Direitos Gerais e Particulares do Deficiente Mental.

Em Portugal, a partir da década de 60 do século XX, o Estado, através do Instituto de Assistência a Menores, criou uma série de estabelecimentos destinados à reeducação e integração de crianças sensoriais. Entre 1965 e 1970, foram criados ou remodelados os seguintes estabelecimentos: 8 para deficientes visuais, 10 para deficientes auditivos e 11 para deficientes mentais. Medicina, pedagogia e psicologia cruzavam-se em abordagens interdisciplinares do fenómeno e dos diferentes casos. Em meados da década de 70, estavam já em funcionamento cerca de 200 estabelecimentos para deficientes (74 de iniciativa particular e 124 de iniciativa do Estado).

As décadas de 80 e 90 caracterizaram-se por um grande investimento na formação profissional e numa ampliação dos benefícios sociais, quer directamente aos deficientes quer a empresas e instituições que lhes dessem emprego. Saiu reforçada a convergência entre a acção dos particulares e a acção do Estado. O ano de 1981 foi declarado Ano Internacional do Deficiente. Em 1983, a OIT consagrou a Convenção 159 à Readaptação profissional e emprego de pessoas deficientes.

Globalização e diversidade

A federação e a globalização são correlativas da crise do Estado-Nação, bem assim como da decadência do Estado de Bem-Estar Social e do Estado-Providência. Esta conjuntura é particularmente agravada pela crise da escola e da pedagogia escolar. Com efeito, como se referiu, o modelo cognoscente e organizacional escolar tinha vindo a ser tomado como referencial e meio de integração, autonomização, inclusão. O quadro geral tornou-se multifacetado: pós-colonialismo; transnacionalismo; multiculturalismo; diversidade /

identidade. A melhoria dos meios de diagnóstico foi incentivo para a busca de soluções técnicas e pedagógicas. Tais soluções implicaram mudanças político-educativas que levaram em linha de conta a subjectivação como pedagogia em primeira pessoa e construção de identidade, o respeito por modalidades alternativas de participação e reconfiguração dos movimentos sociais.

Historicamente, o educacional escolar ao instituir-se contemplou movimentos de segmentação, compreensão, diversidade, com respeito pelo reconhecimento da identidade e tomando a autossuficiência como factor de inclusão. A inovação educacional favoreceu esse *continuum*, mas os anos 80 do século XX puseram em dúvida o virtuosismo daquela sequência histórico-pedagógica. No quadro da diversidade e do pós-colonialismo, a inclusão e o colonialismo têm vindo a ser reanalisados. A diversidade, associada ao pós-colonialismo e ao transnacionalismo trouxeram consigo uma nova cidadania.

A conciliação entre federalismo, globalização, subjectivação, tendo subjacente uma crise da cultura escolar e dos Estados-Nação, tem conduzido a uma meta-avaliação da formação escolar, tal como ela tinha vindo a consolidar-se e a mundializar-se. Sumariamente, tratava-se de uma escola focada nos sujeitos, programática, e que correspondia à adaptação remota do perfil do letrado às novas circunstâncias, meios e necessidades de informação e de comunicação, com base na cerebralização e na subjectivação. O percurso escolar deveria conciliar habilitação e competência. Com a decadência dos etnocentrismos, estruturaram-se outros núcleos curriculares com base nas ciências do corpo, da vida e do bem-estar. Ganharam centralidade as matrizes ecológicas. É também um quadro de transnacionalismo e de legitimação de outras modalidades de cidadania, reificada em movimentos ambientalistas, sufragistas, identitários.

Todavia, permanece o desafio de uma teoria democrática que contemple um multiculturalismo crítico, pois que a pertença e a existência numa determinada identidade grupal e cultural não garante necessariamente a efectividade dessa experiência e menos ainda a plena realização do humano. Tal existência configura uma identidade e um conhecimento, mas não um (re)conhecimento, ficando comprometida a condição de *capabilidade*, tão cara a Paul Ricoeur (2004). A representação identitária, a idealização e a autonomização decorrem da oportunidade social e das potencialidades científicas e técnicas aplicadas ao quadro pedagógico, à economia, à produção material. Há neste quadro também um primado ético, que não é possível abordar aqui.

Concluindo

Iniciado com as Luzes, o grande ciclo da Modernidade prolongou-se até às décadas de 70 e 80 do século XX. Em última instância, este grande ciclo

traduziu-se na progressiva aproximação entre os indivíduos e as instituições, através da educação/escolarização. Sumariamente, foi um projecto norteado e balizado pelos três momentos fundamentais já referidos: ilustração; tecnologia do social; compreensão.

Os últimos anos do século XX ficaram marcados pela busca de novos caminhos. Em 1992, a UNESCO realizou na cidade do México a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, proclamando 9 bases para a construção da Era do Pluralismo Cultural, de entre as quais se destacam as seguintes:

1. Toda a cultura representa um conjunto de valores, único e insubstituível, já que por meio das suas tradições e formas de expressão cada povo pode manifestar plenamente a sua presença no mundo.

(...)

4. Todas as culturas formam parte do património comum da humanidade. A identidade cultural de um povo renova-se e enriquece-se em contacto com as tradições e valores de outros povos. A cultura é diálogo, intercâmbio de ideias e experiências, apreço de outros valores e tradições; no isolamento, esgota-se e morre.

(...)

8. As políticas culturais estão chamadas, por definição, a proteger, animar e enriquecer a identidade e o património cultural de cada povo e a fomentar o respeito e a estima mais absolutos pelas minorias culturais e as outras culturas do mundo. A humanidade empobrece-se sempre que a cultura de um determinado grupo é destruída ou mal entendida. (Peres, 2000, p. 65)

De 7 a 10 de Junho de 1994, reuniram-se em Salamanca representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais. Foi aprovada a Declaração de Salamanca, que proclamou o princípio de uma Escola para Todos. Na base desta declaração estava o argumento de que o “*handicap* é uma noção relativa; existe num contexto preciso; difere em consonância com as condições socioeconómicas e culturais; evolui no tempo” (Afonso, 1997, p. 36). Como objectivo central foi proclamado o da “plena inclusão”, que envolve “combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade integradora e conseguir uma educação para todos” (Afonso, 1997, p. 36). Correlativamente ao diagnóstico clínico tendente a classificar o tipo de deficiência, na actualidade, ganham nova visibilidade a perspectiva integrada do percurso de vida do sujeito; a relação com o contexto em que se insere; as competências cognitivas; o perfil emocional; as manifestações de participação e responsabilidade pessoal, comunitária, humana.

Há diferentes tipos e distintos modos de exclusão. Na actualidade, um terço da população mundial passa fome, mais de metade da população mundial nunca fez uma chamada telefónica. Ao mesmo tempo, o quinto mais favorecido

da população consome mais de 50% dos recursos do globo. Em face das situações de multiculturalismo, das formas e tipos de desadaptação vária, das reincidências geracionais de desigualdade, o problema é técnico-científico, é de inovação e desenvolvimento, é ético.

O centro de referência vem sendo transferido para a interação que a pessoa estabelece com o meio. A situação de identidade e diversidade norteia a interação sociocultural. A instituição e as práticas escolares são parte deste complexo e são móbil na cidadania plena. O conceito de pessoa humana envolve autonomia, vontade, individualidade. Envolve projecto de vida, construtivo e transformador, como as teorias construtivistas da aprendizagem e as pedagogias críticas e de libertação recomendam. Tal desafio implica a ciência e a técnica, na produção material e na economia social, mas desafia sobretudo a tecnologia pedagógica e, uma vez mais, torna central a literacia escolar. A escola inclusiva é uma nova escola, com exigências individuais e grupais acrescidas, com instrumentos de diagnóstico, com estratégias e ritmos diferenciados.

A solução virá associada à inovação. A sociedade da informação e do conhecimento assenta numa tecnologia de acesso e processamento do conhecimento – as Tecnologias de Informação e Conhecimento. Uma cidadania democrática não pode deixar de reequacionar o complexo literacia escolar (humanística, científica, técnica), inovação, sociedade. A literacia escolar é a chave para o binómio inovação/inclusão. Eis, de novo, o desafio da diversidade, mas também o da normatividade escolar. No meio, os professores, esses paladinos de humanidade, inventores de estratégias didácticas e pedagógicas, construtores de pessoalidades, edificadores do humano.

Reitero, assim, a convicção de partida. Equacionar e idealizar um programa democrático centrado no sujeito, na linha de Jürgen Habermas ou na linha de John Rawls, é privilegiar as capacidades de informação, comunicação e argumentação. É tomar a cultura escrita e, particularmente, a literacia escolar como base de uma cidadania responsável, autónoma, comprometida, ética.

Referências

- AFONSO, José António. *O Ensino Especial. Pais, Deficientes e Organizações*. Porto: Estratégias Criativas, 1997.
- MARTINS, Ernesto Candeias. *Infância Marginalizada e Delinquente na 1ª República (1910-1926). De Perdidos a protegidos... e educados*. Coimbra: Palimage, 2014.
- MARSHALL, Theodore H. *Citizenship and Social Class*. In Seymour Martin Lipset (ed.). *Class, Citizenship, and Social Development: Essays by T. H. Marshall*. Chicago: University of Chicago Press, 1969 [1949], p. 65-122.

PERES, Américo. *Educação Intercultural. Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições, 2000.

PLANCHARD, Émile. *A Pedagogia Contemporânea*. 8. ed. actualizada. Coimbra: Coimbra Editora, 1982.

RICOEUR, Paul. *Parcours de la Reconnaissance. Trois études*. Paris: Gallimard, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación. *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, vol. 20, n.º 1, p. 7-45.