

“Luz e sapato”: o ensino inclusivo à luz dos “Sapatos do pai”

Beatriz Sales da Silva¹
Orcid:000-0002-1404-8385

Resumo

A proposição deste artigo objetivo-subjetivo propõe-se a argumentar que o ensino inclusivo não se restringe às paredes da escola. Adentra à literatura infantojuvenil. Para tanto, conforme D’Angelis, em vez de “que escola queremos?”, vamos além e partimos da premissa do “educador@ que precisamos”. Tudo começa no educador, na sua disposição de aprender o “ofício de sapateiro”, acolhendo os pés descalços das infâncias e juventudes, incluindo nesse processo o dele também. A arte de fabricar sapatos passa pela pedagogia da contação de histórias, do teatro, da arte – como se apresenta neste artigo. Incluir a todos, sem distinção, e perceber que os “guetos” não incluem ninguém, são traiçoeiros. O texto convida @ leitor@ a andar entre livros e considerar o ensino inclusivo!

Palavra-chave: ensino inclusivo; educação; literatura infantojuvenil.

Abstract

The purpose of this objective-subjective article is to argue that inclusive education is not restricted to school walls. Enter children's literature. For that, according to D’Angelis, instead of “what school do we want?”, we go further and start from the premise of the “educator@ we need”. It all starts with the educator, in his willingness to learn the “shoemaker's trade”, welcoming the bare feet of childhood and youth, including his own in this process. The art of making shoes goes through the pedagogy of storytelling, theater, art – as presented in this article. Including everyone, without distinction, and realizing that “ghettos” do not include anyone are treacherous. The text invites @ reader @ to walk among books and consider inclusive education!

Keyword: inclusive education; education; children's literature.

1 Primeiras palavras

Coisas que andam no ar

“Foi uma coisa que me passou pela cabeça”, costuma-se dizer. E agrada-me esta expressão. Uma coisa que nos passa pela cabeça me parece muito mais universal e, portanto, mais verdadeira do que uma coisa que nos sae da cabeça.

(Mario Quintana)

Sempre que me defronto com uma página em branco, saio por aí andando a esmo. Uma coisa que me passa pela cabeça. Rodopiando, fazendo giros, alimentada pelo vento norte. Norteia o pensamento. Seguimos o rumo, encontramos os interlocutores, os tradutores dos rumores da língua, o som dos tambores que entoam as vozes do texto. São muitas, vão se achegando, abrem os caminhos, para que possamos andar por entre livros, compartilhar o

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. E-mail: beatriz.ss@uol.com.br.

entusiasmo da escrita, compartilhar a construção do significado, compartilhar a conexão que os livros estabelecem entre si.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p. 12), em “Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia”, nos convidam a pensar a necessidade de uma postura diferenciada frente a leitura de um livro. Os autores argumentam que: “Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades”.

Comungo com estas ideias, ciente de que não é possível dentro dos limites deste texto o aprofundamento necessário, para que possamos discorrer sobre os argumentos aqui apresentados. É uma maneira de aguçar a curiosidade d@ leitor@ para embrenhar pelas referências, encontrar novas paragens, outras conexões.

Dessa maneira, escrevo sobre o meu entendimento do ensino inclusivo. Convido-@s a uma sessão de “antiginástica” mental, em busca das relações entre @s interlocutor@s, ou não. Mais do que isso, a busca pelas intensidades que cada um é capaz de trazer às nossas corporeidades. Desejo que seu corpo possa andar por entre livros, que por ora venho apresentar, rumo a uma estrada infinita.

Novas buscas me levam ao encontro do terceiro interlocutor, Gianni Rodari (1982, que nos é apresentado pela escritora Ruth Rocha na edição brasileira do livro “Gramática da Fantasia”. De forma lúcida, Rocha nos faz recordar que, segundo ela:

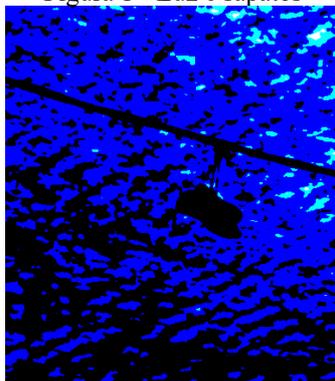
Em Educação, como de resto em muitas atividades humanas, o grande erro, a grande armadilha, é que frequentemente, na preocupação de fazer-se um belo trabalho, perde-se de vista nossos verdadeiros objetivos. E o objetivo do verdadeiro educador deve ser um só: educar pessoas que possam mudar esse mundo, tão voltado para as coisas sem nenhuma importância, tão esquecido da felicidade de todos, tão cheio de injustiças (ROCHA *apud* RODARI, 1982, p. 10).

Nesse sentido, as ideias aqui apresentadas podem ser realizadas no chão da escola, no ensino inclusivo, com muita querência de cuidar das importâncias necessárias para o desenvolvimento da nossa condição humana. Se fosse um objeto seria objetivo, mas como sou um sujeito, sou subjetiva. Entre neste texto sabendo que é por meio das subjetividades que vamos caminhar, sem perder nosso objetivo! Seja bem-vind@!

2 O caminho das histórias ou “a viagem”!

Luís da Câmara Cascudo (2004, p. 12) definiu o conto popular como o nosso “primeiro leite intelectual”. Segundo o escritor, essas “histórias fabulosas ouvidas na infância” nos apresentam os primeiros heróis, sonhos, cismas, sentimentos e tantas outras coisas. Pensando nisso, é com duas histórias que começo a argumentação por um ensino inclusivo.

Figura 1 - Luz e sapatos



Fonte: acervo da autora (2020).

“Luz e sapatos” (Figura 1) foi inventada por um menino de cinco anos e meio, com a intervenção de outros três colegas, na escola maternal Diana de Reggio Emília, na Itália, sendo apresentada por Gianni Rodari a qual transcrevo aqui:

Tinha um menino que sempre punha os sapatos do seu pai. Uma noite o pai do menino ficou cansado de ficar sem sapatos, então pendurou o menino na luz, mas quando era meia-noite o menino caiu, e então o pai dele disse: — O que será, um ladrão? Foi ver e encontrou o menino no chão. O menino tinha ficado todo aceso. Então o pai experimentou girar-lhe a cabeça e ele não apagava, experimentou puxar-lhe as orelhas e ele não apagava, experimentou dar-lhe um apertão no nariz e ele não apagava, experimentou puxar-lhe os cabelos e ele não apagava, experimentou cutucar-lhe o umbigo e ele não apagava, experimentou tirar-lhe os sapatos fora e conseguiu: o menino se apagou (RODARI, 1982, p. 24).

Dizem por aí que as histórias mordem e esta, especificamente, mordeu. A história é mais do que isso. Para Rodari (1982, p. 25), com suas palavras: “Freud em pessoa (ou talvez como fantasma) experimentaria uma intensa emoção ouvindo uma história tão fielmente interpretável à luz do ‘complexo de Édipo’: o menino que veste os sapatos do pai ‘torna-se o pai’ para assim despossuí-lo e conquistar seu lugar ao lado da mãe”.

Contudo, não é desse lugar que quero falar. São coisas profundas que não arrisco trazer à tona nesse momento. Apesar disso, o que essa história me diz, o que me leva a pensar? Os sapatos como algo simbólico, como signo, que nos leva a caminhar. Quem leva @menin@ (tod@s) para o mundo é a função paterna, enquanto a função materna é quem acolhe. Importante dizer que todos nós desempenhamos as duas funções, cumprindo-as nos diferentes arranjos familiares.

Quais são as consequências de se ficar sem os sapatos do pai, ou seja, da função paterna? É o que a história nos leva a pensar. O menino foi bulido de todas as maneiras, mas enquanto estava com os sapatos nada o fizeram que o perturbasse, demonstrando resiliência. Mas bastou que o tirassem os sapatos e ele se apagou.

Convido-lhe a fazer um exercício de imaginação! Quantas crianças chegam às escolas, público da Educação Especial ou não, desprovidas do sapato do pai, da função paterna? Não autorizadas a entrar no mundo, a ler, escrever, descalças de pés no chão! Não estamos falando metaforicamente, mas literalmente da falta dos sapatos do pai. Isso acarreta uma série de consequências na área das Ciências Humanas, somos todos chamados a prestar atenção à questão.

Nesse sentido, apresento nossos quartos e quinto interlocutores, com os estudos da antropóloga inglesa Anna Machin (2018 *apud* ROCHA, 2019). A pesquisadora argumenta que a espécie humana não teria prosperado sem a figura paterna. Ela pesquisa neurociência evolucionária e social na Universidade de Oxford, no Reino Unido, e seu trabalho investiga a evolução do pai ao longo da história e os desafios que se colocam atualmente. Devido à ausência de literatura sobre a experiência da paternidade do ponto de vista do pai, Machin decidiu investigar a evolução e a importância da figura paterna na espécie humana.

Segundo Rocha (2019), a discussão está no último capítulo de “*The Life of Dad: The Making of a Modern Father*” (“Vida de pai: a construção do pai moderno”, em tradução livre, de Machin, lançado na Inglaterra, em 2018). A partir da entrevista com a estudiosa, Rocha (2019) analisa:

A sociedade tem muito a se beneficiar permitindo que pais fiquem mais tempo em casa com seus filhos. Uma dessas vantagens seria uma potencial redução do desequilíbrio de gênero no cotidiano doméstico. Segundo sua pesquisa, a presença do pai na formação dos desenvolvimentos é uma característica que nos diferencia de outras espécies de primatas. Não só isso: Machin defende que sem a existência de pais para apoiar mães de bebês que chegavam ao mundo ainda muito dependentes,

diferentemente de outras espécies cuja prole nasce mais autônoma, humanos teriam tido dificuldades em vingar.

“Com quem mães poderiam contar na ajuda com filhos energéticos quando precisavam focar seus esforços nas cansativas necessidades dos indefesos recém-nascidos? Como poderiam criar seus filhos até a independência, mas ainda reproduzir o bastante para repor e expandir a espécie?”, pergunta a autora. Afirmo que olhou para famílias que eram heterossexuais e gays. Além de abordar pais sociais e adotivos. Por muito tempo, essa ajuda veio de irmãs, tias ou avós. Mas, com o tempo, o pai se provaria fundamental no contexto da criação, caçando animais, cozinhando vegetais, ensinando técnicas de fabricação de ferramentas, defesa e caça, além de habilidades sociais para convivência e cooperação em grupo.

Apesar deste papel importante, a pesquisadora acredita que pouco se entende sobre o pai. Ela exemplifica essa lacuna com a questão da depressão pós-parto masculina, pouco reconhecida e para a qual sequer existe método específico de avaliação. Ela conversou com o **Nexo** sobre este e outros temas abordados em sua pesquisa. Então, um homem é tão biologicamente preparado para ser pai quanto uma mulher. Em termos de cultura, o principal impacto que isso tem é sobre o papel do pai e também sobre quem realmente é o pai. Em muitos países, o pai não é necessariamente o pai biológico, mas é um pai “social”; talvez um tio, avô, amigo ou irmão mais velho. Em algumas culturas, a criança pode ter toda uma equipe de pais, como na África do Sul contemporânea ou entre o povo Aché, do Paraguai. A paternidade é tão diversa ao redor do mundo porque reage muito ao contexto (ROCHA, 2019, *on-line*).

Cada um de nós tem o direito de fazer uma parada por aqui e tentar estabelecer conexões com o que leu até o momento. É uma parada importante, pois vamos fazer uma viagem longa. É necessário saber de onde partimos? Sim, a primeira razão pode ser entendida como a necessidade de a criança calçar os sapatos do pai independente de quem exerça esta função. Embora seja importante que essa ação literal tenha também uma repercussão na escola, no ensino inclusivo, que é o nosso eixo temático.

Nesse novo contexto, apresentamos o nosso sexto interlocutor. Cheguei até ele nas minhas andanças por aí, a procura de um par de sapatos. Tenho muitos, mas nenhum que me agrade ao ponto de interromper a busca. Li, reli, matutando sobre, como mineira que sou. Hermes Bernardi Júnior (2011), nos convida a fazer uma retrospectiva em nós mesmos. Quem somos nós, personagens dessa história? Professores sapateiros? Quem somos nós?!

Para responder tais questões, é necessário “viajar”. Seguimos viagem com o livro “Pé de sapato: uma história de muitas histórias”, de Bernardi Júnior! As ilustrações do autor são uma “viagem” à parte, pena que não tenho como apresentá-las aqui. Um motivo a mais para você adquirir o livro, já que nada supera o prazer de ter livros nas mãos! Assim, transcrevo o texto:

Morria a árvore no centro do vilarejo. De pés descalços, os habitantes do lugar desfrutavam o conforto de suas casas. Nunca pisavam do lado de fora. Temiam machucar os pés.

Todos os dias, as janelas das casas se abriam.

— Vai chover.
— Acho que vai.
— Vai nevar.
— Talvez.
— Mãe, posso passear?
— Vem aí uma tempestade.
— Se vem!
— Até outro dia!
— Até!

O tempo passava.

Aos poucos, os moradores sentiram as articulações de seus joelhos, braços e dedos – e mesmo as suas conversas – enrijeceram.

Todos os dias no mesmo horário...

— Vai chover.
— Acho que vai.
— Vai nevar.
— Talvez.
— Mãe, posso mudar o jeito de pentear o cabelo?
— Vem aí uma tempestade.
— Se vem!
— Até outro dia!
— Até!

Veza ou outra, os habitantes lançavam olhares para além dos limites que os cercavam. E, de janela a janela, a conversa continuava.

— Vai chover.
— Acho que vai.
— Vai nevar.
— Talvez.
— Mãe, fiz um desenho. Quer ver?
— Vem aí uma tempestade.
— Se vem!
— Até outro dia!
— Até!

No começo de outro dia, um sapateiro chegou ao vilarejo.

Taco, taco	Tranço franja
Meu sapato	Bordo estopa
Taco, taco	Vai Chinelo
Ando bem	Ou botina

Tem sapatilhas, menina!

O sapateiro chamou. Bateu. Insistiu às janelas.

Nada. Ninguém.

Após percorrer muitos países, o homem aperfeiçoou seu ofício e, sob os ramos secos da árvore, pôs-se a fabricar sapatos.

Tamancos bordados, chinelas de seda, sapatos de couro, botas pintadas, chinelas de fitas, sapatilhas de ponta, de veludo, sandálias de tiras acumulavam-se sob a árvore.

Mas, de janela a janela...

— Vai chover.
— Acho que vai.
— Vai nevar.
— Talvez.
— “O mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor...”
— Vem aí uma tempestade.
— Se vem!
— Até outro dia!
— Até!

Sem espaço para guardar tantos e tão belos sapatos, o sapateiro suspendeu mais pares nos galhos da árvore.

E continuou a fabricar calçados com a mesma dedicação de sempre.

— Vai chover.
— Acho que vai.
— Vai nevar.
— Talvez.

- Um pé de sapatos, mãe!
- Vem aí uma tempestade.
- Hein?
- Nasceu um pé de sapatos no vilarejo!
- Vem aí uma tempestade!

Contra a vontade de sua mãe, e de alguns moradores, a menina saltou pela janela. Pisando com cuidado o chão que nunca tinha pisado, sentindo a textura da terra sob os pés, sentindo pequenas dores causadas pelos pedregulhos, a menina foi
E sorriu pela novidade: ir.

A menina ficou sob os galhos, maravilhada ao ver o que nunca vira de perto. Eram tantos pares de sapato, e cada um tão diferente e lindo, que ela não resistiu ao desejo de calçá-los.

Por entre frestas das janelas, rostos curiosos, sobranceiras erguidas, narizes empinados, olhos arregalados e cenhos franzidos espreitavam.

Ouviram-se cochichos.

- Um pé de sapatos na praça?
- Nunca vi disso.
- Mas é até bonito.
- Bonito?
- É.
- Menina, já pra dentro! O tempo tá se armando!
- Eu colheria um par.
- Eu poderia usá-los.
- Ora que atrevimento!
- Quem precisa de sapatos dentro de casas confortáveis?
- É. Quem precisa? E feche logo essa janela!
- Experimentar um par não faria mal algum.
- Apertaria seus dedos. E chega dessa conversa fiada!
- Verdade seja dita: eu sempre desejei calçar um par.
- Hein?

Algumas janelas se escancararam. Alguns moradores escapuliram para fora. Desviaram-se de pedras, buracos, gravetos.

- Sapatos! Sapatos!
- São lindos. Mas... para que servem?
- Para apertarem seus dedos, eu já lhe disse!
- Volte já para dentro!
- Devem ser caros.

Alguns correram para suas casas, a fim de buscar suas economias guardadas durante anos em seus colchões.

O sapateiro recusou, uma a uma, as moedas que lhe ofereceram.

Com a mesma habilidade que usava o vazador e o cinzel sobre o couro, o sapateiro ofereceu a cada morador o par de sapatos desejado, para que experimentassem. Não doeria nada.

- Tão elegantes!
- Confortáveis! Poderia usá-los todos os dias.
- Ah, eu dormiria de sapatos!
- Eu sonharia de sapatos!
- Eu iria até o outro lado daquela montanha.
- Hein?
- O que haveria para ver do outro lado?
- Nada.
- Não há de haver nada!
- Nada que se deseje!
- Nada que não se saiba!

— Nada que eu não saiba? E se eu soubesse? Senhor, quanto custa este par?
— Nenhum vintém, já lhe disse. Não lhe custará moeda alguma.

Com a tranquilidade de quem espera o couro curtir para moldá-lo às formas, o sapateiro disse aos moradores que, se faziam questão de pagar pelos sapatos, que saíssem, que percorressem o mundo em seus obscuros e claros segredos. Andassem até seus sapatos gastarem as solas, desbotarem os panos, ou lhe provocassem calos.

— Mas sair, assim?
— Para onde?

Disse-lhes, ainda, que só depois de muito andar retornassem ao vilarejo para contar quem conheceram durante o caminho, que cheiros e sabores haviam descoberto, o que viram, que sons escutaram, que lugares visitaram. E isso seria uma promessa.

Os moradores entreolharam-se.
— Ora, que preço!
— Uma bagatela!

A claridade escapava por entre as nuvens. O som do cinzel, a perfurar o couro, continuava. O vento levou os pássaros para onde suas asas não costumavam voar. Sem bagagem ou mapas de orientação, alguns moradores foram, um passo após o outro, rumo ao desconhecido.

No centro do vilarejo, a árvore descobriu novos jeitos de sobreviver.

Na primavera e no verão sua sombra faz repousar viajantes e suas histórias.

No outono ela derruba suas folhas para confortar cansaços.

E no inverno lança seus galhos mortos ao chão para alimentar fogueiras que aquecem conversas outras.

No entanto...
... se alguns partiram...
... houve quem preferisse ficar...
E não foram poucos.

Por vezes, do interior de algumas casas desse vilarejo tão distante, mas tão distante, ouve-se o arrastar de correntes e cadeados a irromper o silêncio que emoldura encantadoras fachadas.

Esse ruído cessa, repentinamente, quando o sapateiro se põe a martelar outros solados (BERNARDI JÚNIOR, 2011, n.p.).

Ufa! Precisamos de uma segunda parada! A viagem foi longa! Saímos dali meio que entorpecid@s, procurando saber qual é o nosso lugar no mundo. Seguimos viagem ou ficamos na aldeia? Ainda há tempo de encomendar, confeccionar ou martelar um sapato. Mas, e a falta de tempo?! Você pode se perguntar: como viabilizar tempo para contar e escutar histórias, para confeccionar sapatos, nessa nossa vida de professor@?

Para nos ajudar a responder a esta pergunta, chamo os nossos oitavo e nono interlocutores, Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), que apresentam o pensamento da filósofa Hannah Arendt, entre outros interlocutores, sobre a arquitetura da escola pública para recém-chegados e estranhos.

Não serão também os sapatos do pai uma arquitetura? Coisa de arquitet@? O ensino inclusivo não será também uma arquitetura? Tempo e espaço, ah! Como são necessários, quando não pensados o estrago está feito. Não há pedagogia que suporte espaços que tropecem na métrica. Já li isso antes. Penso que todo educador@ deveria ser arquitet@, que apesar da estrutura das escolas de remotas eras, não são capazes de impedir que os sonhos sejam sonhados em sua plenitude.

Maturidade filosófica, pedagógica, apresentada no pensamento de Hannah Arendt, ela não é pedagoga, mas suas considerações escritas por volta de 1950, pós-Segunda Guerra Mundial, da qual chamou de crise da educação, deveria ser incluído nos currículos não só d@s professor@s, mas de tod@s que de alguma forma pensam a Educação. Afinal, não temos como

passar pela vida sem ter acesso aos seus estudos. Não tenho como trazer aqui a íntegra do artigo apresentado pelo autor acima citados. Mas me cabe aqui a tarefa de apresentar o que o texto diz, o que me leva a pensar a partir da minha proposição. Qual é ela mesma, você se lembra?

Comecei o texto por dizer que é a função paterna que leva o menino para o mundo. Masschelein e Simons (2014) apresentam o pensamento de Hannah Arendt, que vem ao encontro da minha argumentação com a colocação de que a escola não é o portão do mundo. Pergunto: qual é então o papel do educador? São os autores (2014, p. 190) que nos dão as pistas ao afirmar que: “O educando é alguém que está sendo *levado para fora* (que é o significado da palavra *e-ducere* em latim), e, como consequência, alguém que é ‘exposto a coisas’”. Como é apresentado no contexto a seguir:

A concepção do mundo público de acordo com essa leitura da parábola – o espaço diante da Lei e diante do Portão – se refere à ideia de que o mundo público “não tem um portão de entrada” e por isso questiona “a escola como portão de entrada”. O que é interessante é essa tentativa de pensar o mundo público como um mundo para além do batismo, onde tradição e a autoridade não estão em jogo. Além disso, precisamente tal mundo público poderia ser entendido como o tempo e espaço da “escola”. Como consequência, a escola não é a infraestrutura entre a família e o mundo, entre o mundo privado e o público, mas é, em si mesma, um espaço público – sendo o último a essência da escola, no sentido arendtiano da palavra. A escola é o espaço e o tempo sem propriedade e batismo, uma “infraestrutura comunista” permitindo que surjam experiências de um novo começo. A escola, então, é vista como a não batizada e, nesse sentido, pura, arquitetura na qual as pessoas são expostas a coisas para o uso livre. Diante dessas coisas, as pessoas podem ter a experiência de que a humanidade não tem destino (biológico ou trans-histórico), e exatamente essa experiência é a experiência que os enche de alegria, e uma abertura para procurar por um destino. Na escola como espaço público, uma pessoa não é aprendiz ou estudante (pelo menos não no sentido de ser batizado como “ainda não, apesar de ser capaz”), mas como um “educando”. O educando é alguém que está sendo *levado para fora* (que é o significado da palavra *e-ducere* em latim), e, como consequência, alguém que é “exposto a coisas” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 190).

Acredito que a justaposição de citações literais possa oferecer ao leitor a essencialidade da minha argumentação, pela razão primeira, que é o meu entendimento do que seja um ensino inclusivo. Não podemos desconsiderar o tempo e espaço. A resposta a essas questões exige que o leitor reconstrua a minha linha de argumentação, encontra-se aqui. Você pode estar pensando que a citação literal não é válida, falta alinhar o pensamento. É isso a que me proponho. Andar por entre livros e sentir as intensidades.

Caminhamos quase que para as (in)conclusões. Perceba o que quero dizer ao chamar o arquiteto belga Wim Cuyvers, citado por Masschelein e Simons (2014, p. 191-196), para apresentar seu projeto arquitetônico:

[...] É interessante observar um projeto arquitetônico em particular do (ex-) arquiteto belga Wim Cuyvers para concretizar a concepção da escola como espaço público. De fato, talvez possamos dizer que Wim Cuyvers desenhou os planos para uma escola perfeita, uma escola que seria fiel à sua essência, e a essência é, conforme Arendt, o lugar onde a natalidade é tida como um novo começo. Antes de entrar na arquitetura de Cuyvers, vamos analisar com mais detalhes a concepção arendtiana de natalidade e começo.

[...] Cuyvers projetou, ou tentou projetar, a escola perfeita ou a escola em sua essência, porque ele não quer projetar uma “escola nova”, ou a “escola mais nova”. Ele não quer criar uma escola para apoiar as concepções dos reformistas e, conseqüentemente, não é uma arquitetura com vistas a um espaço público novo, ideal, ou uma nova casa (por exemplo, ao colocar as necessidades dos pais ou das crianças no centro). Em vez disso, Cuyvers aceita a estrutura básica da escola como ela está cristalizada ao longo das eras – essencialmente salas de aula postas uma ao lado da outra, o que todos vão

conhecer e reconhecer. Aceitando essa estrutura, ele tenta aperfeiçoá-la, abstraí-la, purificá-la, por assim dizer, achar a verdade nela, como se fosse uma das “pérolas” da tradição, como Benjamin, e Arendt depois dele, chamaram “os tesouros do passado”. De novo, o que deve ser aceito, de acordo com Arendt (1978, p. 212), é que a perda da tradição é um fato: “O que foi perdido é a continuidade do passado, que parecia ser passado de geração para geração, desenvolvendo no processo sua própria consistência”. Entretanto, e assim de acordo com Arendt e claramente articulado com a arquitetura de Cuyvers [...].

Queremos nos referir aqui ao projeto de Cuyvers de uma escola primária para um concurso no distrito municipal de Ypres (na Bélgica). Van Den Driessche o descreve da seguinte maneira: “O prédio consiste em uma estrutura em forma de U anexando um parquinho retilíneo. Cuyvers situou as áreas comuns (banheiros, uma sala multiuso e a sala dos professores) na ponta do edifício, enquanto as duas longas asas de sala de aula são construídas em um ritmo rigoroso de salas de aula interiores anexos e salas de aula exteriores cobertas, em forma de alcovas. A sala dos professores é totalmente envidraçada, oferecendo aos professores uma vista do parquinho, mas também para eles mesmos serem claramente vistos. Além disso, “a escola nunca pode ser totalmente monitorada. As salas exteriores servem de bastidores em relação à vista da sala dos professores... a escola não é fechada em si, mas aberta a lugares e eventos que estão fora de seu contexto material ou institucional” (VAN DEN DRIESSCHE, 2007, p. 81-82) [...]

Cuyvers compreende a escola como espaço público de várias formas diferentes, e usa uma sala de aula desmantelada como o principal bloco de prédios para essas realizações.¹³ Ele desmantela o regime do batismo pedagógico na sala de aula, primeiro ao excluir os mecanismos de controle panóptico e sinóptico (nos quais todos são capazes de observar e controlar tudo a qualquer momento), bem como os princípios do ambiente seguro do lar (isto é, o conforto dos espaços interiores e as orientações com vistas a preparar para o mundo exterior). Segundo, e principalmente, o desmantelamento acontece através da criação de uma espécie de interior puro (ou infraestrutura sem funções exteriores) e de se projetar a escola dessa forma, de modo que a única função do interior (ou da sala de aula) seja não ser exterior. A sala de aula já não recebe um significado de, ou uma função em relação a, expectativas e demandas de fora [...]

¹³ Aqui nós discordamos da interpretação sobre o trabalho de Cuyvers de Van Den Driessche, que ainda considera a escola que ele projetou como primordialmente um espaço “intermediário”, ou um espaço-entre a casa e o mundo, ou seja, um espaço de introdução (VAN DEN DRIESSCHE, 2007, p. 84). [...]

Cuyvers, portanto, toma a sala de aula como ponto de partida. Cada sala tem um tamanho padrão: os retângulos de 6 x 9 m que parecem ter-se tornado o tamanho ideal desde o século XIX (VANMEIRHAEGHE, 2007, p. 64-87). Ainda assim, ele deixa de lado o corredor e cria uma conexão direta entre interior e exterior. A sala de aula parece uma sala ou “caixa” autônoma, somente com uma janela no telhado. Tal janela não está se abrindo a um exterior particular (como um corredor, o campo, a rua ...), mas se abre ao que pode ser chamado de exterior puro (o céu vazio acima). As paredes são paredes em branco, e nesse sentido, elas são chamadas de paredes “mortas”. Como paredes mortas, elas podem ser usadas para representar (fragmentos de) o mundo, ou para trazer o mundo para dentro da sala de aula, e não é possível situar os estudantes como tendo a necessidade de orientação em relação aos professores. A sala de aula ou caixa que Cuyvers projeta não fornece uma posição central ao estudante (isto é, não é uma arquitetura centrada no estudante), mas também não fortalece a autoridade do professor (isto é, não é uma arquitetura orientada para o batismo). Professora e estudantes estão sendo mutuamente entregues. A caixa pura, fechada, está colocando tanto professor como estudante em uma posição desconfortável. Nessa condição, todo controle fica de fora, o espaço é desconectado, o tempo é liberado, e algo pode ser colocado “em cima da mesa”.

[...] A principal questão que queremos destacar neste artigo e que é impossível pensar em algo como “um novo começo em nosso mundo” sem pensar a escola *como* espaço

público. A ideia da escola como espaço público é fascinante para nós nas obras de Arendt, e evidentemente precisa de mais análise e investigação, que não podemos oferecer aqui. Baseando-nos em Agamben e Cuyvers, tentamos esboçar algumas linhas para elaborar o pensamento arendtiano da “escola perfeita”. Em vista da nossa crise hoje, a essência da escola que está aparecendo para nós está relacionada com seu caráter público. A escola como espaço público é um espaço real e concreto com sua própria organização, na qual, entretanto, como em um limbo, a pessoa não tem uma posição, um espaço real que ameaça e desafia o dia a dia, porque tudo é “livre”. Entretanto, tal lugar é tedioso para o sonhador utópico – e as reformas que ele tem em mente. A escola como espaço público é um espaço que não é interior, porque isso presumiria um mundo exterior. A escola, ao contrário, é um espaço no qual somos expostos a coisas, e sermos expostos poderia ser considerado como sermos levados para fora (ou como educação) [...] (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 191-196).

Partindo de uma ruptura de linearidade, chegamos agora à reconstrução de uma argumentação, para responder à pergunta: o que é um ensino inclusivo? Respondê-la é o objetivo deste trabalho. Minha hipótese é que o papel do professor@r é anterior ao tempo-espaço. Por mais que exista um espaço arquitetônico, sem a figura do professor@ que conheça o seu ofício de sapateiro, não há lugar no mundo que se consiga educar, propósito primeiro da criação do vínculo, da presença, de pegar nas mãos e apresentar o mundo.

Podemos considerar, conforme Masschelein e Simons (2014, p. 196), que: “o espaço público é um ‘espaço livre’, que não é a mesma coisa que ‘lazer’ (presumindo ‘trabalho de verdade’), mas o espaço do estudo como sendo exposto a coisas”, sendo o espaço da escola como arquitetura para recém-chegados e para estranhos. Dessa maneira, nós, a autora e interlocutores deste texto, poderíamos dizer, que consideramos que o tempo livre:

[...] parecia indicar – um espaço no qual o tempo (econômico, social, cultural político, privado) é suspenso e no qual temos tempo a nos dispor para um “novo começo”. Se o museu, de acordo com Foucault (1986, p. 22-27), é tempo que se acumula, talvez possamos dizer que a escola é tempo que se suspende. A escola como arquitetura pública, então, não é um espaço/tempo de introdução e de “estar entre”, mas um espaço/tempo de suspensão e educação. Como espaço público, a escola é uma “arquitetura para estranhos e para recém-chegados”, onde coisas são colocadas na mesa, onde elas podem ser usadas, e onde podem ganhar um novo significado, um significado positivo. A escola é um lugar onde as coisas podem simplesmente *achar o seu lugar (comum)* e acontecer (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 197).

Partindo do pressuposto de que a escola é um “tempo que se suspende”, conforme Masschelein e Simons (2014) analisam acima a partir de Foucault, considerando o que Bernardi Júnior (2011) compartilha sobre o processo da escrita do seu livro “Pé de sapato”, considerando a história do menino apresentada por Gianni Rodari (1982), considerando o que Deleuze e Guattari (1995) falam sobre as intensidades entre livros, considero o ensino inclusivo numa perspectiva de educação para tod@s, sem a formação de guetos traiçoeiros que ameaçam a arquitetura da inclusão. Por guetos traiçoeiros, refiro-me a uma minoria, público da Educação Especial que cogita espaços para criação de salas de aula e escolas exclusivas para pessoas com deficiência e/ou diferentes necessidades educacionais específicas. É preciso atentar para o atendimento suplementar ofertado por outras instituições, que não é o caso aqui. O que me refiro é a formação de guetos, ou seja, grupos de estudantes que não convivem com a “diferença” de sujeitos de uma escola inclusiva, prevista nas legislações vigentes. Dessa maneira, impossibilita a formação de um espaço de inclusão e acolhimento das “diferenças”. Em vez disso, acredito numa escola hospitaleira, tal como Silva e Mantoan (2019, p. 123) descrevem:

Na aula inaugural proferida aos alunos do Mestrado Profissional, em abril de 2018, uma das autoras cunhou o termo *escola hospitaleira* para acolher os novos alunos do Programa Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de

Campinas - UNICAMP. Optamos por descrever o que distingue essa escola ao estudarmos a sua caracterização.

Nessa aula, apoiada em Derrida (2003), ficou claro que aquele que chega, nas regras da verdadeira hospitalidade, não é somente o que fala a nossa língua, em todos os sentidos do termo e em todas as suas possíveis extensões. Gozar desse direito de convivência e compartilhamento não pode continuar sendo um privilégio de alguns, que preenchem os requisitos indispensáveis para conviver conosco nas turmas, compartilhar o que sabemos e ser bem acolhido.

Entendemos a hospitalidade como a consequência de um entendimento básico do que compete à escola na educação das gerações: ser responsável por ensinar indistintamente a todos os que chegam. A recepção incondicional aos alunos é a marca, o propósito primeiro das escolas. É uma divisa que deveria valer para todos, em todos os níveis de escolaridade.

O direito à hospitalidade faz emergir falsas definições de identidade do aluno. Hospedar o novo nas escolas não deveria implicar que ele se adaptasse aos nossos padrões e seguisse estritamente as nossas regras e modelos. Na escola hospitaleira, o professor recebe o aluno com toda a bagagem que é parte do hóspede que chega.

Receber e conviver em um mesmo ambiente com as diferenças de cada um de nós é estar certo de que haverá conflitos, disrupções, ameaças a serem ultrapassadas, pois faz parte da hospedagem os estranhamentos locais, os reconhecimentos, a conquista da harmonia possível nos relacionamentos. A hospitalidade não se define inicialmente pela passividade e aquiescência. A relação modula-se e esclarece-se na experiência de estarmos uns com os outros. Envolve um exercício contínuo de desequilibrações e de acomodações para se tornarem cada vez mais qualificadas e dotadas das formas mais humanas e apropriadas de convívio.

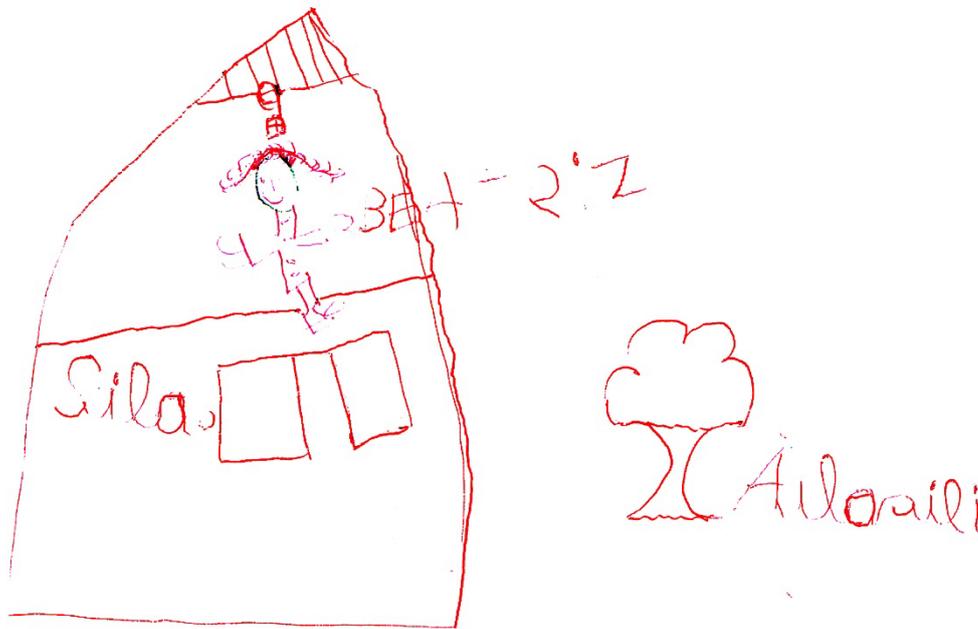
O que seria necessário desaprender para ensinar na hospitalidade, condição para que haja a participação de todos na construção do conhecimento nas escolas?

O professor hospitaleiro não tem prescrições, nem as melhores rotas que precisam ser seguidas, aprendidas, reproduzidas para que o aluno peregrino chegue ao destino pretendido. Para o professor e o aluno que se envolvem na busca e na criação de caminhos que levam a um conhecimento possível, nada está pronto. Esse professor acompanha, penetra nos atalhos, derivações, considera os traçados feitos pelo aluno na sua caminhada. A relação entre ambos se horizontaliza e é nessa posição que conseguem ir além do que já sabem. O verdadeiro professor hospitaleiro faz o hóspede sentir-se em casa, bem abrigado (SILVA e MANTOAN, 2019, p. 123).

Foi em uma escola hospitaleira, que em 2004 conheci o menino. Chegou vindo do Triângulo Mineiro, foi matriculado nesta escola. Multirrepetente, logo entenderam que era um copista. Copiava como ninguém, não reconhecia o alfabeto, não sabia ler. Foi realizado um grande esforço por parte d@s professor@s numa intervenção pedagógica para suprir as dificuldades apresentadas por ele, que não eram poucas.

No entanto, a grande preocupação de tod@s era apreender o que ele sabia. Ele sabia muitas coisas e fomos aprendendo junt@s. Estudou até o sétimo ano do Ensino Fundamental. Retornou à cidade de origem, saiu da escola. Retorna novamente, matricula-se na Educação de Jovens e Adultos. Saiu da escola e casou-se aos dezessete anos. Hoje ele trabalha em uma empresa cuidando do gado leiteiro. Ele foi apresentado aos sapatos do pai; o aparato do vínculo e o acolhimento fizeram com que um dia ele nos presentearse com este desenho (Figura 2), curiosamente muito similar à história apresentada no início do texto, por Gianni Rodari.

Figura 2 - Desenho de ex-aluno da Escola Estadual Indígena Xucuru Kariri Warkanã de Aruanã, Caldas – MG



Fonte: Acervo da autora (2004).

Quando pensei na escrita deste texto, não tinha lembrado desta passagem. Ela me foi acenada após acordar em uma destas manhãs de outono. Lembrei-me dela ao fazer uma associação com os estudos de Alicia Fernández (1991, p. 40) no seu livro “A inteligência aprisionada”, na qual a autora argumenta que: “O não aprender tem também uma função positiva. Há crianças que apresentam um mau rendimento escolar para ganhar certa legitimidade”. Andar por entre livros é assim mesmo, as conexões não param.

Mas seguimos com a história do menino, que um dia me disse que a luz tinha acendido. Aprendeu a ler e escrever! Foi autorizado, mesmo com as limitações apresentadas, coisas que passam pela minha cabeça!

O ensino inclusivo pode ser interpretado de muitas maneiras. Não vim aqui para interpretá-lo.

Chegamos até aqui nas múltiplas intensidades apresentadas pelos nossos interlocutores. Confesso que são muitos, perdemos a conta, já que vão chegando e engrossando as redes de conexões. As citações são fundamentais, extensas, assim não as “subtraímos” do seu contexto, mas trazemos o pensamento d@s autor@s na sua integralidade, na partilha do labor oferecido a mãos-cheias!

O último deles é Severino Antônio (2008), que chega agora e nos ensina o que é necessário para a permanência das esperanças, depois da perda das ilusões. O autor considera que não estamos condenados às misérias.

Para o autor, assim como nós, as crianças têm a capacidade de aprender muito maior do que comumente imaginamos, e que não se separa da capacidade do pensar, de dizer, de simbolizar, de dialogar. Antônio (2008) sinaliza que essa capacidade, no entanto, pode ser atrofiada e sofrer muitas desfigurações. Isso acontece porque, para se desenvolver humanamente, elas têm a necessidade de convivência humanizadora e de diálogo. As crianças precisam uma das outras, assim como precisam de nós, das nossas palavras, do nosso olhar, da nossa escuta.

Nessa perspectiva, Antônio (2008, p. 41) apresenta Schiller, que escreveu uma carta: “amam em mim o que eu poderia ter sido, sob os céus mais propícios. Precisamos de céus mais

propícios, de dias mais propícios, de convivência mais propicia – humanizar a existência, humanizar a história. Para isso, a educação é vitalmente necessária, embora nunca suficiente”.

Sendo assim, a Educação insuficiente, recorro, então, à Literatura, às Artes. Bernardi Júnior (2011, n.p.) nos conta que:

[...] Uma vez ouvi a história do Sr. Dudinka: em um lugarejo do Japão as pessoas não costumavam usar sapatos, e o Sr. as aconselhou a usá-los para ir ao mercado. Reescrevi a história colocando nela um pouco da minha poética. Nascia, assim, Pé de sapato – uma história de muitas histórias. Com o espetáculo infantil Pé de sapato ganhei o Prêmio Açoriano de Teatro, na categoria Melhor Dramaturgia para crianças. Agora a história está em suas mãos, na forma de conto, porque eu acho que uma coisa não precisa ser a mesma coisa (BERNARDI JÚNIOR, 2011, n.p.).

O autor as aconselhou a usar sapatos para ir ao mercado, nós à escola, e você? O que tem o ensino inclusivo com tudo isso. Partimos da premissa de que a educação inclusiva é um espaço para tod@s sem distinção!

Vamos fazer um espetáculo infantojuvenil, pé de sapato, para manter meninos e meninas acesos? Luz e sapato! Pois, como escreveu Mario Quintana (1987):

“Ninguém é pai de si mesmo!”.

3 Conjecturas: as marcas do sapato do pai no ensino inclusivo

Estamos em processo de estabelecer as relações entre conceitos apresentados neste texto. Convido-lhe a fazer o “inventário” da experiência desta leitura, como nos ensina Sara Paín *apud* Alicia Fernández (1991, p. 171):

Quando lemos um livro, no primeiro contato com ele, trataremos de saber do que se trata, observaremos o índice para saber quais são os temas, através de uma olhada rápida mediremos a extensão e a densidade da temática, etc. Quer dizer, faremos um “inventário” da experiência da leitura. Logo trataremos de estabelecer relações entre os conceitos transmitidos pelo autor. Isto é, faremos uma “organização” do material. Somente num terceiro momento conseguiremos integrar essas relações e conceitos aos nossos (esquemas, conhecimentos anteriores e experiências). Somente aqui poderemos apropriar-nos da experiência da leitura. Depois poderemos nos esquecer do livro e do autor, mas algo ficará enriquecendo nossa experiência. Este último momento é o da apropriação (PAÍN *apud* FERNÁNDEZ, 1991, p. 171).

Enfim, chegamos ao fim dessa viagem que, com toda certeza, não termina aqui. Desejo que todo esse percurso continue repercutindo e a experiência da leitura deste artigo, que tem como fio central o ensino inclusivo, seja apropriada e lhe traga sapatos para a caminhada. Afinal, a educação há de se caminhar, sejamos luzes nesse caminho. Para isso, proponho a questão: de que “educador@s precisamos”?

Referências

ANTÔNIO, Severino. **A menina que aprendeu a ler nas lápides e outros diálogos de criação**. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2008.

BERNARDI JÚNIOR, Hermes. **Pé de sapato: uma história de muitas histórias**. São Paulo: Biruta, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil para jovens**. São Paulo: Global Editora, 2014.

D’ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GIANNI, Rodari. **Gramática da Fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Escola como arquitetura para recém-chegados e para estranhos: a escola perfeita como escola pública?** Tradução de Nathália Campos. In: *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

QUINTANA, Mário. **Coisas que andam no ar**. In: *Da Preguiça como Método de Trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1987. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2012/04/mario-quintana-escrita-da-vida-do.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ROCHA, Camilo. **O que é ser pai nos dias de hoje, segundo esta pesquisadora**. *Nexo Jornal*, 22 mar. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2019/03/22/O-que-%C3%A9-ser-pai-nos-dias-de-hoje-segundo-esta-pesquisadora>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Beatriz S. da; MANTOAN, Maria Teresa E. O aluno agregado – ou a presença de alguém que é, sem ser, na Escola Indígena Xucuru Kariri Warkanã de Aruanã, Caldas, MG. Maloca: **Revista de Estudos Indígenas**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 121–140, 2019.