

## CURRÍCULO: CAMINHOS CRUZADOS ENTRE A HISTÓRIA E A FABULAÇÃO

CURRICULUM: CROSSED PATHS BETWEEN HISTORY AND  
THE FABULATION

CURRÍCULO: CAMINOS CRUZADOS ENTRE LA HISTORIA  
Y LA FABULACIÓN

Francisca Pereira Salvino <sup>1</sup>  
Maria do Rosário Germano <sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 03 de março de 2021.

**Aprovado em:** 06 de outubro de 2021.

**Publicado em:** 05 de novembro de 2021.

### Resumo

Este texto objetiva analisar possibilidades de fabulação em narrativas históricas e de realismo nas fabulações, bem como analisar a presença e as possibilidades de utilização desses elementos enquanto recursos pedagógicos em componentes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia. Consiste em relato de experiências resultantes de projeto interdisciplinar com as disciplinas Didática e Ensino de História, realizado em 2019. Conclui-se que realismo e fabulação confundem-se e entrecruzam-se de forma ambivalente, indissociável e indecível, constituindo-se em potentes recursos pedagógicos, tanto no âmbito da formação em Pedagogia, quanto nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental (anos iniciais), nas quais encontram-se associados à ludicidade, ao gosto pela leitura e às experiências prazerosas nos processos de ensinar e aprender.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Currículo; Realismo; Fabulação.

### Abstract

This text aims to analyze possibilities of fabulation in historical narratives and realism in fabulations, as well as to analyze the presence and possibilities of using these elements as pedagogical resources in curricular components of the Pedagogy Degree course. It consists of reports of experiences resulting from an interdisciplinary project with the disciplines Didactics and Teaching History, carried out in 2019. It is concluded that realism and fabulation are mixed and intertwined in an ambivalent, inseparable and undecidable

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora na Universidade Estadual da Paraíba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8149-019X>

Contato: franciscasalvino@servidor.uepb.edu.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora na Universidade Estadual da Paraíba.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8840-471X>

Contato: mrggmaciell@gmail.com

way, constituting powerful pedagogical resources, both in the context of Pedagogy training, as well as in the stages of early childhood education and elementary education (early years), in which they are associated with playfulness, a taste for reading and pleasant experiences in the processes of teaching and learning.

**Keyword:** Pedagogy; Curriculum; Realism; Fabulation.

## Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar las posibilidades de fabulación en narrativas históricas y el realismo en las fabulaciones, así como analizar la presencia y posibilidades de utilizar estos elementos como recursos pedagógicos en los componentes curriculares de la carrera de Pedagogía. Consiste en relatos de experiencias resultantes de un proyecto interdisciplinario con las disciplinas Didáctica y Didáctica de la Historia, realizado en 2019. Se concluye que realismo y fabulación se mezclan y entrelazan de manera ambivalente, inseparable e indecible, constituyendo poderosos recursos pedagógicos, tanto en el contexto de la formación pedagógica, como en las etapas de educación infantil y primaria (primeros años), en las que se asocian a la alegría, el gusto por la lectura y las vivencias agradables en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Pedagogía; Currículo; Realismo; Fabulación.

## Introdução

Tenho duas armas para lutar contra o desespero, a tristeza e até a morte: o riso a cavalo e o galope do sonho. É com isso que enfrento essa dura e fascinante tarefa de viver (Ariano Suassuna).

A epígrafe proferida por Ariano Suassuna em uma das suas “aulas-espetáculo” chama-nos a atenção para a importância do riso e do imaginativo à existência humana, ao enfrentamento das intempéries da vida. Como poucos, o pensador, escritor, romancista, dramaturgo e professor, dentre outros adjetivos, soube reunir conhecimento de diversas áreas, à imaginação e ao senso de humor. Sua biografia foi marcada por uma tragédia logo na infância. Segundo Medeiros (2018), aos três anos de idade Ariano Suassuna teve sua vida enredada à História da Paraíba e do Brasil quando seu pai, o então deputado federal João Suassuna, foi assassinado em 09/10/1930, após ser acusado de cúmplice no assassinato do governador da Paraíba, João Pessoa, crime cometido por João Dantas (jornalista crítico do governador), considerado um de seus aliados políticos. Todavia,

consta que o crime de João Dantas foi motivado pelo roubo e publicação de cartas de amor dele e de sua amante, a poetisa Anaíde Beiriz.

O Sr. João Suassuna foi governador da Paraíba, apoiando e sendo apoiado por coronéis da Região, muitos deles apoiadores e apoiados por cangaceiros. Estes, historicamente envoltos em narrativas eivadas de mitos e fabulações. Para Nunes (2013), detalhes e momentos da vida de Ariano Suassuna “transmitiu-se” para algumas de suas obras e para alguns de seus personagens, como ocorre com Quaderma, ao narrar o espaço geográfico em “História d’o rei degolado nas caatingas do sertão: ao sol da onça Caetana”.

Na poesia “Perguntas de um trabalhador que lê”, datada de junho de 1935, Bertolt Brecht, questiona grandes acontecimentos históricos contados do ponto de vista e de poder de suas “personagens”, expondo a marca característica da sua obra: a insurgência contra a representação ideológica elitista da história, enaltecendo os trabalhadores como as verdadeiras personagens que podem promover as transformações necessárias para uma sociedade emancipada e igualitária (RUY, 2011). Brecht reclama o realismo da História a ser garantida pela lógica das classes trabalhadoras.

Em “Terra sonâmbula”, Mia Couto (2015) exprime uma abordagem perturbadora acerca das consequências da guerra civil em Moçambique, das suas atrocidades e brutalidades, sem o tom pesado e violento característico desse tipo de acontecimento, mas recorrendo à fabulação, conjugando realidade e fantasia, sensibilidade e misticismo.

Nessas obras, realismo e fabulação se confundem de forma ambivalente e indissociáveis, motivando-nos, neste texto, a analisar possibilidades de fabulação em narrativas históricas e de realismo em fabulações, bem como analisar a presença e as possibilidades de utilização desses elementos enquanto recurso pedagógico em componentes curriculares do curso de Licenciatura em Pedagogia. Este curso objetiva a formação docente para a educação infantil (zero a cinco anos) e para o ensino fundamental, anos iniciais (seis a dez anos). Nestas etapas, a fabulação, associada à ludicidade, exerce funções preponderantes nas experiências de ensino e aprendizado no tocante ao gosto pela leitura, à criatividade, à estética e pode ser proporcionada pelo currículo nos cursos de formação docente, tais como Pedagogia.

Com esta pretensão, recorreremos à abordagem qualitativa etnográfica para justificar este relato de experiências, que tem como referência empírica trabalhos desenvolvidos nos componentes curriculares Didática e Ensino de História, ofertados em 2019.2, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/campus I, Campina Grande). Especificamente, destacamos as seguintes atividades: 1) em Didática, a apresentação e a análise do filme “Escritores da liberdade”, com os conteúdos “Prática docente e inter-relações nos espaços escolares; Saberes, procedimentos e avaliação; 2) em Ensino de História, uma experiência com estudo do meio, aqui denominada de aula passeio, com o conteúdo História da Paraíba. Argumentamos que realismo e fabulação se constituem em ambiguidades que se encontram enredadas nas narrativas históricas, políticas, literárias, folclóricas e outras, podendo ser utilizadas como potentes recursos no campo do currículo.

## **Fabulação e realismo em caminhos cruzados**

Para este trabalho, recorreremos ao significado de currículo de Pinar (*apud* LOPES e MACEDO, 2011), quando afirma que muito mais do que uma coisa, um documento, currículo é um processo, uma conversa complicada do sujeito consigo próprio, com os outros, com o mundo e com o conhecimento. Nessa perspectiva, Pinar (*apud* SÜSSEKIND, 2014, p. 31) assevera que

Embora num livro didático as conversas possam ser apresentadas como uma série de fatos, elas representam um tipo de tentativa de acordo sobre o que é verdade, sobre isso ou aquilo. E, assim, as conversas são marcadas pelo seu tempo e possuem uma certa direção ou argumento e de certo modo as conversas movem-se em direção a isso.

Segundo o autor, trata-se de uma conversa complicada porque falta transparência ou autotransparência; porque professores e alunos são opacos para si mesmos e para os outros; por ser informada por aquilo que acontece e aconteceu fora da sala de aula, como por exemplo, nas famílias, em outros ambientes, na cultura. Haveria, para Pinar (SÜSSEKIND, 2014), uma opacidade inerente ao espaço da escola, portanto ao currículo, e aos modos de relacionamento que os sujeitos (identidades) estabelecem consigo próprio,

uns com os outros e destes com o mundo, que não fica fora dela, mas que a invade. Podemos questionar com que mundo a escola se comunica? Da política (poder, dominação, macro e micro, corrupção, governança, local, global), da economia (produção, riqueza, miséria, emprego, desemprego, renda, acumulação, exploração); da cultura (cultura popular, folclórica, mítica, cibernética); da tecnologia (rudimentar, avançada, digital, virtual, imersiva, excludente); das relações (interpessoal, social, violento, solidário); das identidades (dominadoras, oprimidas, sujeitadas, emancipadas).

Diante desse complexo, a relação entre transparência e opacidade é inerente aos processos de ensino e aprendizagem e apenas pode ser entendida como uma ambivalência, uma indecibilidade. Como analisa Laclau (2011), a plena transparência apenas seria possível, constituindo-se pelo ato de exclusão (diferença) da opacidade, sendo esta uma alternativa indecível, uma vez que os movimentos de tornar o transparente (real) opaco (fabuloso) ou o inverso, turvam a limpidez da alternativa. Esse contraditório traz à tona a dimensão política das narrativas (dos jogos de linguagem) no âmbito da educação e do currículo para se pensar os conhecimentos e as experiências válidas à constituição das identidades e das suas possibilidades/impossibilidades de emancipação. Nesse sentido, especificamente na Didática e no Ensino de História, o realismo e a fabulação são passíveis de separação/exclusão? A indecibilidade entre eles teria sentido político/emancipatório? Por via de quais estratégias?

No realismo da tradição liberal positivista o “mundo real” seria aquele desvelado pela ciência, capaz de produzir a verdade e o real com objetividade, transparência, materialidade, empiria. Este influencia perspectivas curriculares de adaptação dos sujeitos a sociedades urbanas/industriais, imbuídas da promessa do progresso que a ciência cartesiana alardeava. No tocante à História, Benjamin (2012, p. 14) descreve essa perspectiva de transparência e objetivação a partir da seguinte metáfora:

Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece preparar-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto um monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos de progresso é este vendaval.

O texto demonstra preocupação com os modos como a História e o progresso são construídos sobre vítimas que se tornam anônimas e atentas à responsabilidade da teologia sobre as ruínas e as vítimas do passado, bem como sobre os atos para encobrir determinados fatos e evidenciar outros tantos. Na tradição marxista, a “História real” é possível porque é dissimulada e ou oculta por forças diversas, dentre as quais os interesses particulares, a ideologia, as crenças. Portanto, o real poderia e deveria ser desvelado por meio de métodos e análises específicas. Todavia, adverte Benjamim (2012, p. 10),

A luta de classes, que um historiador formado em Marx tem sempre diante dos olhos, é uma luta pelas coisas duras e materiais sem as quais não podem existir as requintadas e espirituais. E, apesar disso, estas últimas estão presentes nas lutas de classe de modo diverso da ideia dos despojos que cabem ao vencedor depois do saque. Elas estão vivas em forma de confiança, coragem, humor, astúcia, constância, e atuam retroativamente sobre os tempos mais distantes.

Portanto, diferentes fatores contribuem para a reconstituição dos fatos e muitos deles os afastam de uma plena transparência. Numa perspectiva do pensamento pós-estruturalista, Lopes e Macedo (2011) admitem que assumir essa tradição implica, ao descrever a dimensão epistemológica da centralidade da cultura (material/simbólica), aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação. Desse modo, não há sentido nas coisas, nos fatos, nas identidades em si; ele depende da inserção dessa “materialidade” (realidade?) em sistemas de classificação e em jogos de linguagem. Para as autoras, é o ato de nomear que constrói a diferença e não o contrário. É a linguagem que institui a diferença, tornando-se cúmplice das relações de poder, uma vez que aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele,

governados/as. Para elas, esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição do “mundo real”.

Por essa razão, determinadas diferenças tais como cor da pele, gênero, naturalidade, são usadas para nomear e outras não. Disso decorre que determinadas características são observadas e valorizadas enquanto outras não. A partir disso, algumas “vozes” ecoam através dos tempos e outras são silenciadas. Cabe aos historiadores/as fazer com que os “silenciados e silenciadas” sejam ouvidos e ouvidas. Ainda assim, suas vozes não serão isentas de opacidade, uma vez que estarão permeadas de incertezas, emoções, subterfúgios, exageros, recursos imaginativos e outros elementos e recursos da linguagem.

Nos dicionários, fabulação é “relato de acontecimentos, imaginários, como se fossem verdadeiro” (DICIONÁRIO INFORMAL, 2009); ação de fabular, de substituir a verdadeira realidade por uma aventura imaginária que serve para um conto ou novela (DICIONÁRIO ONLINE, 2020). Para além de “definições” dicionarizadas, Deleuze (*apud* MORAES, 2014, p. 121) assevera que

Fabulação não é senão devir-outro, envolvendo passagens entre formas de existência e entre corpos distintos, de modo que elementos estáveis sejam colocados em desequilíbrio metamórfico. [...] e ainda o tratamento de personagens e das suas ações como se tivessem natureza sociopolítica, exigindo o desenvolvimento de uma ‘mitografia’ projetiva das imagens, que passam a ter vida própria.

Nessa perspectiva, elementos de uma narrativa realista e determinadas formas fixadas de significação se desestabilizam, deslizando para novas formas de significação ou representações, tais como artísticas (literárias), imagéticas, estéticas, mitográficas, folclóricas, messiânicas. Essa desterritorialização das formas de linguagens vão assumindo diferentes funções discursivas, nas quais o estético e o imaginativo se cruzam com o “real” e ganham contornos e dimensões inimagináveis. Um brinquedo ou uma peça de vestuário podem se tornar objeto de desejo de milhões de pessoas; um homem, uma mulher ou um fato comum podem se tornar mito e decidir eleições; um mito ou ficção podem atravessar tempos e fronteiras com contornos de verdade. Com frequência, acontecimentos da vida cotidiana inspiram ou se tornam obras cinematográficas, tais como “Cidade de Deus”

(2002) e “Tropa de elite” (2007), ambos inspirados no cotidiano de comunidades cariocas; “Bacurau” (2019), que resgata o mito do cangaço do Nordeste brasileiro em pleno século XXI; ou, ainda, “Escritores da liberdade”, divulgado como inspirado em fatos reais ocorridos nos Estados Unidos.

### **Didática: confabulações e realidades nas tramas de um filme**

Numa analogia ao ofício das bordadeiras, esta seção resulta de diversas experiências, andanças, trajetórias e “bordados” nossos como professoras e como aprendizes, portanto, da interpelação e do diálogo com estudantes, com outros e outras profissionais da educação e de outras áreas, com intelectuais e com obras diversas. Nessas trajetórias, muitas vezes, assumimos um lugar de mediação, guia, condução de acesso ao conhecimento escolar, que pode emergir das ciências, da experiência, do global, do local, do erudito, do popular. Colocamo-nos no lugar de professoras aprendizes, na incompletude do caminho e do ato de ensinar/aprender; daqueles que fazem, refazem e se refazem, como na tessitura das histórias e dos projetos de vida dos estudantes (homens, mulheres, meninos, meninas, jovens, adultos, adultas, héteros/homossexuais, crentes, descrentes e tantas outras identidades). Pensamos o ensinar/aprender como o “bordar”, em seus múltiplos sentidos: 1) decorar (tecido) utilizando fios e ou ornamentos (fitas, lantejoulas, etc.), como na frase “bordar um vestido” ou “bordar durante as tardes” (transitivo direto e intransitivo); 2) enfeitar com cores ou colorir como em “o pintor bordava o quadro brilhantemente” (figurado – bitransitivo); 3) Imaginar histórias de maneira fantasiosa ou fantasiar como em “bordava o discurso” (figurado – transitivo direto); 4) enfeitar a borda de (alguma coisa) como em “os coqueiros bordavam a estrada” (transitivo direto) (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2020). Trata-se de um significante originário do germânico *bruzdôn*; passado pelo latim *brozdare* e pelo português medieval *broslar*. Quase sempre opera como verbo transitivo direto, que necessita de complemento para fazer sentido, porém não necessita de preposição (FERNANDES, 2020).



Aproveitamo-nos dessa polissemia, de fios e nós que tecem as fabulações e o realismo, e escolhemos desenrolar as linhas que se entrelaçam nos “bordados” produzidos pelo filme “Escritores da Liberdade”, divulgado como sendo baseado em fatos reais, ocorridos numa escola da periferia, em *Long Beach*, Califórnia (Estados Unidos), que tem como protagonista uma professora de ensino médio e seus alunos/as. No que pese as diferenças entre Estados Unidos e Brasil, várias similaridades são perceptíveis e colocam em questão o cotidiano de escolas de periferia, dos seus currículos e das identidades que povoam estes espaços, bem como a própria formação docente.

Seguindo uma perspectiva etnográfica, esta seção resulta de uma pesquisa participante desenvolvida com o componente curricular Didática, ofertado no terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia, que atende prioritariamente a estudantes da cidade de Campina Grande/PB e de cidades do seu entorno, muito deles e delas de zonas rurais, que enfrentam cotidianamente verdadeiras maratonas (transportes urbanos, intermunicipais ou cedidos por prefeitos das diferentes cidades) para chegar ao *campus* da instituição.

Ao apresentarmos à turma a proposta de uma sequência didática, a partir do filme “Escritores da Liberdade”, abrimos espaço à escuta de opiniões acerca da atividade. Ouvimos depoimentos, tais como: “o professor quando não quer dar aula, passa filme”; “gostamos da ideia porque o tempo vai passar rápido”; “é menos cansativo”; “tenho dúvidas se aprendo vendo filmes”. Porém, já durante a exibição, percebemos expressões de entusiasmo, tais como: “gostei, não pensei que esse filme abordasse essas questões”; “assim fica mais fácil perceber as dificuldades que nos esperam, quando formos dar aula”. Após o término do filme, antes mesmo de darmos os encaminhamentos, todos queriam apresentar opiniões. Sugerimos que colocassem seus sentimentos, impressões, percepções e destacassem cenas que lhes sensibilizaram, justificando os motivos. Destacamos que, durante a experiência de apreciação da obra, os alunos apresentaram recortes e relatos de cenas análogas às suas experiências de vida; da sensibilidade e imaginação que utilizavam para compreender a profissão que abraçaram à semelhança da personagem do filme, Erin Gruwell.

Esses recursos carregam mistérios, sobretudo quando são manipulados por seres que bordam imaginações e sonhos, a partir das experiências, percepções, sensações, do ver, do ouvir e do sentir, quando pensam o papel de professores e professoras, ou seja, o exercício da docência. Ocorreram relatos emocionantes de alunos e alunas que tiveram suas histórias de vidas marcadas por professores e ou professoras ao longo da escolarização. Das ameaças, dos constrangimentos de serem repreendidos na frente dos/as colegas, dos elogios, dos incentivos, daquele professor ou professora que lhes motivaram a escolher o curso de licenciatura. Alguns relataram suas experiências, outros faziam a costura com as posturas adotadas pela personagem, que de forma carinhosa, passou a ser chamada pelos alunos e alunas de “Professora G”, comentando as estratégias metodológicas que ela utilizava, tais como, leitura, música, aulas de campo, escrita de um diário, entre outras. Para eles e elas, foram as linhas que deram sustentação para a beleza do bordado como resultado.

Para além da apreciação do texto cinematográfico, também o utilizamos como mediador entre o objeto de conhecimento e os sujeitos dos processos de ensinar e aprender, bem como problematizador de saberes e conhecimentos atinentes à formação e à atividade docente. Acostado às ideias de Benjamin (2012), Matín-Barbero (2009, p.83) afirma que o cinema modifica a forma de ver e compreender o cotidiano no qual os indivíduos estão inseridos. Conforme o autor,

[...] [Benjamin] se empenha em prosseguir julgando as novas práticas culturais a partir de uma hipóstase da arte que o impede de entender o enriquecimento perceptivo que o cinema nos traz ao permitir-nos ver não tanto as coisas novas, mas outra maneira de ver velhas coisas e até da mais sórdida cotidianidade. Aí está o cinema de Chaplin e o neo-realismo confirmando a hipótese de Benjamin: cinema ‘com a dinamite de seus décimos de segundo’ fazendo saltar o mundo aprisionante da cotidianidade de nossas casas, das fábricas das oficinas.

Os alunos e alunas destacaram a mudança realizada pela “Professora G” no seu planejamento como adequação curricular àquela realidade, uma vez que não alcançava as respostas esperadas dos alunos à sua proposta inicial, cujo planejamento, conteúdos, procedimentos, avaliações desconsideram as desigualdades sociais e as diferenças dos/as discentes com relação a modelos padronizados de propostas curriculares. Uma aluna resgatou a importância das diferenças no enriquecimento da escola. A saída

encontrada pela “Professora G”, que percebeu a necessidade de refazer os caminhos, de reinventar-se, de construir novos percursos e outras redes de comunicação. Nessa nova trama, aparecem as histórias de vida e nossos estudantes foram tocados e tocadas pelas experiências que o currículo lhes proporcionava.

Nesse trabalho, entendemos experiência como aquilo que nos acontece, o que nos toca. Como assinala Larrosa (2016), uma aula que não toca, que não acontece, não faz sentido, não promove a experiência, não é imaginada, não é sensível. Ainda para esse autor, vivenciar uma experiência de que algo nos aconteça e que nos sensibilize, requer atenção e reflexão. Sugere apurar os sentidos: cheirar, ver, tocar, apreciar com paciência. Foi assim que fomos analisar os detalhes dessa obra cinematográfica, bordada por múltiplas mentes e mãos, a partir do roteiro de Richard Lavagranese e Erin Gruwell.

Nas “rodas de bordados”, nas tardes ensolaradas das aulas de Didática, uma aluna/professora, a partir da sua história de vida, ressaltou haver momentos em que se faz necessário usar a tesoura para cortar as pontas das linhas que ficam no avesso do tecido bordado. De modo análogo, as experiências vividas na escola que nos marcaram positivamente são enaltecidas, enquanto as negativas precisam de um olhar atencioso, de um refinamento, de um fechamento, de acabamento cuidadoso. Outra aluna enfatizou a diversidade das identidades dos alunos, de suas diferenças, singularidades e alteridades. Em cada cor, um mistério, um aprendizado, uma história, um sofrimento que se misturava a outros.

Na sequência didática foram formados grupos de maneira que cada estudante ficasse responsável, a partir de um trecho do filme que mais lhe sensibilizou, por apresentar com criatividade a prática docente. A turma foi dividida em cinco grupos. Os dois primeiros grupos montaram encenações inspiradas no filme, ressaltando as inter-relações (professor-aluno; professor diretor; professor-professor e professor-família).

Para apreciação desses grupos e dos diversos pontos e linhas que se cruzam formando seus “bordados”, recorreremos a Foucault (2014), em o “cuidado de si”, para tentar fazer emergir o ponto do aprender, do sentir e do cuidar de si como uma forma de vida. O filósofo francês também nos ensina, particularmente, a desaprender determinados pontos, laçadas, ideias de poder e dominação reinantes, que nos orientam a olhar o mundo

e os acontecimentos com os mesmos olhos, com a mesma forma linear e contínua de analisá-los. Nesse interim, apareceram percepções acerca da importância de professores, professoras, gestores, gestoras e familiares repensarem os seus modos de relacionamento e as relações de poder e dominação, inerentes aos atos de educar, na escola e ou fora dela.

As alunas que já atuavam como professoras revelaram que a escola produz e reproduz em seu cotidiano uma série de classificações através do currículo, de avaliações e de práticas que indicam o lugar do fracasso e da exclusão/inclusão nas vidas dos estudantes. Fracassos e êxitos, bem como as atitudes de docentes e pais/mães/responsáveis revelam um poder que discipliniza com a pretensão e ou efeitos de governo de corpos e mentes, de interdição, de silenciamentos e de sujeição. Em momentos assim, a educação perde sua razão de ser enquanto ato de liberdade e emancipação.

O terceiro grupo realizou a simulação de uma entrevista entre professor-diretor-família, abordando aspectos vinculados a disciplina e a indisciplina; aos conteúdos; às metodologias e às histórias de vida dos alunos. Nas confabulações desse momento, os sentimentos costurados revelaram “vozes” que, por muito tempo, a escola silenciou, particularmente, as vozes de alunos e alunas das classes populares, que, frequentemente, são induzidos a não dizer o que pensam ou sentem; a não expressarem no que acreditam, o que os entristecem, o que os incomodam. Essa situação motivou as seguintes indagações: Quem são esses/as alunos/as? Como a escola os acolhe ou os exclui? O que a escola quer ensinar? A escola quer ouvir o que eles têm a dizer? O que eles querem aprender e ensinar? Quem são as famílias destes alunos/as? Qual a relação entre autoridade e autoritarismo? Na apreciação desse grupo, outras confabulações foram sendo tecidas, fazendo emergir um realismo centrado nas dificuldades da relação entre professor-alunos/alunas, com foco principalmente em alunos e alunas.

O quarto grupo problematizou a relação família e escola e o quinto abordou a questão da relação educação e sociedade, particularmente a atitude da “Professora G”, ao utilizar parte do seu salário para comprar materiais didáticos, como livros. Alguns alunos perceberam no filme uma concepção ingênua e messiânica em torno da função social da escola e do docente. Esse aspecto foi bastante polêmico, envolvendo argumentos sobre a

necessidade de a docência ser entendida e respeitada como profissão e não como vocação, missão ou sacerdócio.

Nesse momento, os alunos e as alunas se reportaram a uma outra obra inspirada em fatos reais, “O diário Anne Frank”, sobre a menina judia vítima do holocausto. Um aluno fez um relato emocionante sobre a vida da “personagem” e apresentou à turma, inclusive com imagens ilustrando os diversos momentos de sua trajetória de vida. Portanto, nossas rodas de conversa possibilitaram a intertextualidade de forma incidental. Juntos, alunos, alunas e professora, ouvimos, sentimos, imaginamos, criamos e vimos o verso e o reverso dos bordados da trama, expressando aquilo que nos sensibilizou e o que foi nos formando, nos fazendo pensar sobre os saberes da prática docente, das relações no interior e no exterior da escola.

Importa destacar que a capacidade de nos extasiarmos e de refletirmos é que dá ao cinema e à ficção em geral, um alto valor educativo, uma vez que “[...] há um ‘sequestro’ dos nossos sentidos, mas também experiência e conhecimentos novos que possibilitam reflexão, planejamento e avaliação da vida” (COSTA, 2008 p. 96). Destacamos, ainda, que após adentrar às tramas do filme “Escritores da Liberdade”, vários pontos foram redimensionados, ou seja, durante o desenvolvimento das aulas, a relação entre professora e estudantes assumiu outras configurações. Os textos escritos estudados posteriormente foram analisados com acaloradas fabulações, trazendo linhas, pontos e laçadas dos bordados observados no filme, por exemplo, a compreensão da prática docente como fenômeno mergulhado na trama que atravessa os contextos, sociais, culturais, políticos e econômicos.

Durante as confabulações e o realismo que atravessa essa experiência com discentes e docentes, percebemos que a aprendizagem passa por aquilo que nos toca, que nos afeta, que nos faz sentir. E nessa perspectiva, o que nos pareceu importante foi pensar sobre as cores do professor e da professora, as linhas das relações que cruzam a prática pedagógica, as tesouras que nos ajudam a recortar e aperfeiçoar os nossos bordados.

Entendemos que apreciar alguns conteúdos da Didática, a partir dos bordados tecidos pelos escritores, diretores, atores, produtores, técnicos do filme “Escritores da Liberdade” contribuiu para o “cuidado de si” (FOUCAULT, 2014), através das três funções postuladas pelo autor, a saber: “a função crítica”, responsável por levar os indivíduos a se desfazerem dos maus hábitos, de opiniões preconceituosas que podem vir de pessoas comuns, de professores, parentes, vizinhos e outros; “a função de luta”, caracterizada por um combate permanente em defesa da vida; e, por último “a função pedagógica”, como aquela que deve ensinar, através do que aconteceu ou acontece, dos erros passados, do estar junto, do dar atenção, do cuidar de si e do outro.

### **Ensino de História em aula passeio**

Vestidas para passeio (diferente do cotidiano de aula), cabelos escovados, rostos maquiados, muitas *selfs*, encontramos 29 lindas estudantes ao lado da Central de Integração de Aulas da UEPB/campus Campina Grande/PB. Estavam diante do ônibus que as transportaria à cidade de João Pessoa, na expectativa da “aula passeio”, que teve início no mês anterior (setembro/2019), com as seguintes atividades: planejamento, elaboração de projeto, solicitação de transporte, leitura das obras “As aventuras de Luluca na Paraíba encantada” e “João Pessoa em quadrinhos” (literatura infanto-juvenil). De Campina Grande ao nosso destino, 120 km de diferentes paisagens, parte delas ainda marcada pela longa estiagem dos últimos oito anos; do vai e vem dos carros na BR 230; dos vendedores ao longo do trajeto (frutas, milho, castanhas, tapiocas, cerâmicas...). Na chegada em João Pessoa, Ralf (historiador e guia de turismo) nos aguardava disposto a narrar a verdade dos fatos históricos.

João Pessoa é marco da fundação do Estado da Paraíba. Em 1585, ano de sua fundação, chamou-se Nossa Senhora das Neves; em 1588, mudou para Filipéia, em homenagem ao então Rei de Portugal e Espanha, Filipe I. Com a invasão holandesa, no ano de 1634, recebeu o nome de Frederica, em alusão ao príncipe Frederico de Orange.

**Figura 1** – Praça João Pessoa ou Praça dos Três Poderes



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Iniciamos nossa aula passeio na Praça João Pessoa, também conhecida como Praça do Três Poderes (Figura 1). No entorno da Praça, erguem-se construções em estilo barroco, que abrigam os poderes estaduais, com destaque para o Palácio da Redenção, sede do executivo; o Mausoléu construído desde os jesuítas em 1586, que guarda as cinzas de João Pessoa. Ao lado dele, a Faculdade de Direito da Paraíba, que funciona no antigo prédio do Liceu Paraibano, inaugurado em 1745. Do lado oposto, o Tribunal de Justiça, cujo prédio, datado de 1919, é tombado pelo Instituto de Patrimônio Histórico do Estado; a cripta do ex-presidente do Brasil (1919-1922), o paraibano Epitácio Pessoa (Umbuzeiro: 1865-1942), cujo governo foi marcado por revoltas militares que culminaram com a Revolução de 1930, a qual levou Getúlio Vargas ao governo central.

Da praça, fomos ao Largo de São Frei Pedro Gonçalves, conhecer a Igreja de mesmo nome, que expõe logo à entrada as ruínas de uma antiga edificação, descoberta durante uma de suas reformas e o Hotel Globo, construído em 1929 (crise financeira mundial), famoso por ter hospedado personalidades importantes nos seus tempos áureos. O hotel tem a balaustrada com vista para o Riso Sanhauá e jardins para o pôr-do-sol. Em seguida, chegamos ao Centro Cultural de São Francisco, considerado um dos mais importantes projetos da arquitetura barroca no Brasil. Esse projeto, iniciado em 1586, é formado por várias construções, entre elas, a Igreja de São Francisco, concluída no ano de 1779, depois

de ter sido iniciada pelos frades franciscanos, teve suas obras interrompidas pela invasão holandesa e reiniciadas algumas vezes.

Em frente à Igreja de São Francisco, destaca-se ao fundo, mas em primeiro plano um Cruzeiro que está na entrada do Adro. É uma grande cruz monolítica e em seu pedestal há diversas águias bicéfalas, que representam o poder de Portugal e Espanha. A localização do Cruzeiro servia para evidenciar a força e o símbolo do cristianismo.

No complexo, Ralf, o Historiador Guia, deixa-nos com Sr. Eduardo, o Guia que nos conduziu pelos ambientes, com sua narrativa fluida e pitoresca, deixando-nos encantadas com a grandiosidade e a beleza do acabamento da arquitetura, que inclui talhas em madeira recobertas de ouro, ricas cantarias em pedra, com motivos portugueses e orientais, que causou impacto na época. Os painéis frontais da Igreja São Francisco são formados por delicados azulejos portugueses brancos e azuis, retratando a Paixão de Cristo; os são altares revestidos de ouro e o teto tem 40 metros com belíssimas pinturas sacras. Caminhamos pelo interior do complexo: a Capela Dourada (revestida de ouro), com a imagem de São Francisco no altar principal; a Capela da Ordem Terceira, mais simples, possui a imagem de São Francisco no teto, envolvido por um carro de fogo (Figura 2).

**Figura 2** – São Francisco em carro de fogo



**Fonte:** Arquivo pessoal das autoras



Nossa “aula passeio” tornou-se mais emocionante com o belíssimo concerto que estava sendo executado na Igreja principal, cujos acordes nos acompanharam por todos os ambientes do complexo. Dentre as execuções musicais, a Cantata 147, de Johann Sebastian Bach, enquanto caminhávamos por entre as obras do Museu de Arte Popular, com peças de artistas de vários estados do Brasil, dentre as quais a escultura “Abraço”. Ao lado deste, um Museu de Arte Sacra. Numa das salas, havia pinturas no teto e uma imagem em 3D, cujo olhar parecia acompanhar os deslocamentos dos visitantes para qualquer um dos lados da sala. Da Sala do Coro, onde os padres cantavam durante as celebrações, se via o altar principal e os concertistas.

**Figura 3-** Músicos diante do altar principal e o Museu de Arte Popular



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Almoçamos no Centro histórico e nos deslocamos ao Bairro Altiplano, na Praia de Cabo Branco, onde visitamos o Centro Cultural “Estação Ciência: ciência, cultura e artes”, que traz a marca sinuosa da arquitetura de Oscar Niemeyer e foi inaugurado em 03/07/2008. Próximo ao Centro, no alto de uma falésia, o Farol Cabo Branco, com arquitetura inspirada no sisal, importante planta da Região. Deste ponto, se avista a Ponta do Seixas, o ponto mais oriental do Brasil continental. O farol foi construído em 1972, tem 18 metros de altura, mas nunca serviu a navegação, sendo o único no país a ter formato triangular (outros faróis têm formato cilíndrico), por representar o sisal, uma planta do semiárido, que durante muito tempo teve destaque na economia da Paraíba (JOÃO

PESSOA-PARAÍBA, 2020). O sisal produz fibras de múltiplos usos, como por exemplo cordas, tapetes, bolsas e outros. Alguns produtos com esse material podem ser encontrados na feira de artesanato próxima ao Farol (mirante), que já foi considerado o ponto mais oriental das américas. Segundo esse site, Ponta Seixas, a 800 metros do Farol, passou a ser o ponto extremo do país, devido a uma medição mais recente e mais precisa. Este fato inspira poetas e artistas, como na música “Paraíba jóia rara”, composta por Ton Oliveira, em 2011, e reconhecida como patrimônio imaterial do Estado, conforme Diário Oficial de 29/12/2017, por se acreditar que ela expressa o verdadeiro espírito do paraibano. Oliveira (2011) canta:

Aqui o sol nasce primeiro  
E tão desinibido  
E a lua exhibe um estrelato  
Com tanta beleza  
Que até o algodão se empolga  
E já vem colorido  
Exibições inexplicáveis  
Da mãe natureza

Aqui até os dinossauros  
Fizeram morada  
E a gente pode ao som  
De jackson pandeírear  
Ouvir a voz que na bandeira  
Ficou estampada  
Dar frutos  
Que o tempo e a história  
Não vão apagar

Eu sou da Paraíba é meu esse lugar  
A cara desse povo tem a minha cara  
Encanto de beleza que me faz sonhar  
Lugar tão lindo assim pra mim é joia rara

Que bom estar no ponto mais oriental  
Astrologicamente ser um ariano  
Rimar como um augusto tão angelical  
Eu sou muito feliz, eu sou paraibano

Em nenhum momento os guias de turismo ou os compositores fizeram alusão aos trabalhadores e trabalhadoras que construíram tais monumentos, que serviram às autoridades clericais ou trabalharam sob o julgo das elites econômica e política local; nem às vítimas do coronelismo e do cangaço. Também não sinalizaram com os altos níveis de

pobreza do Estado, cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Paraíba, de 2010 (0,658), o colocaram na 23ª posição, dentre as 27 unidades da federação (BRASIL, 2010). Vale salientar que em 2000, o IDH foi 0,506, portanto, um crescimento de 30%. O indicador que mais contribuiu para isto foi educação, mesmo assim continua muito baixo. Segundo o G1 Paraíba (2016), em 2014, no Brasil, os três estados que tiveram os melhores índices foram Distrito Federal (0,839), São Paulo (0,829) e Santa Catarina (0,817). A Paraíba ficou à frente apenas dos estados de Sergipe (0,681), Maranhão (0,678), Piauí (0,678), Pará (0,664) e Alagoas (0,667), ocupando a 22ª posição. Isto demonstra o severo nível de desigualdade regional.

Diferentemente, a poética e a musicalidade do século XX abordava os graves problemas que assolavam e ainda assolam a Paraíba: *Asa branca*, Luiz Gonzaga (1947); *A triste partida*, Patativa do Assaré (1964); *Tareco e mariola*, Flávio José (1995). O que mudou? Várias perspectivas, dentre as quais, os modos de narrativa.

### Considerações finais

No campo do currículo, “passeamos” no tempo e por diferentes lugares, conversando/dialogando com diferentes teóricos, com diferentes personagens/identidades, a exemplo do que diz Pinar (*apud* SÜSSEKIND, 2014). Ao final, voltamos à pergunta: o que é realismo? Destacamos três respostas: 1) sistema político em que o chefe de Estado é um rei, aquele que determinava a verdade, a lei, a justiça; 2) tendência literária/estética a representar cenas humanas ou da natureza como se apresentam à observação, sem idealizá-las ou poetizá-las; 3) em Teoria do Conhecimento, sistema dos que supõem conhecer o mundo exterior como realidade objetiva, admitindo o primado do ser, da matéria, sobre a consciência.

O que faz um homem ou uma mulher revestirem-se e terem poderes de Rei ou de Rainha? Como representar sem recorrer ao idealismo, a diferentes elementos imagéticos? Como conhecer o mundo “externo” se não por meio da multiplicidade de dados e conhecimentos produzidos por diferentes povos, tempos, identidades e discursos? Dentre os diversos discursos e narrativas, como decidir o que é “real”? Prender-se ao visível, ao

palpável, ao mensurável, ao sensível é apenas uma possibilidade de pensar e narrar fatos, mas não a única. Mediante a multiplicidade de narrativas, a possibilidade do real se constitui em necessidade, mas também em impossibilidade. A experiência sensível em um mundo de desigualdades, guerras, violências, destruições pode ser excessivamente dura e perversa para se suportar. Nisso a fabulação cumpre um papel: realçar a beleza das paisagens; ativar a esperança na mudança; perseguir idealizações nas lutas (utopias); tentar realizar sonhos de um mundo mais justo, mais humano, mais bonito.

Por meio das produções cinematográficas, conversamos com outros mundos que, mesmo contemporâneos, talvez nunca possamos conhecer. Quanto ao que ficou no tempo, apenas sabemos o que nos foi narrado e permaneceu nas memórias vivas ou documentadas. Portanto, aulas passeios (presenciais e ou virtuais), filmes (ficção, documentários, romântico e outros); músicas de variados gêneros e estilos; imagens, cores, são recursos potentes na mediação dos processos de ensinar aprender.

Nessas e noutras perspectivas, realismo e fabulação se constituem em ambiguidades e encontram-se enredadas nas narrativas históricas pelos diferentes pontos de vista; na política, pela arte do convencimento; na arte, pelas diferentes linguagens da literatura; pelo folclore e tantas outras formas de expressão. Como a “Professora G” ou como “Luluca em aventuras pela Paraíba encantada”, a educação, portanto o currículo, necessita promover experiências que favoreçam a recontextualização e ressignificação de conhecimentos e a constituição de identidades pessoais e coletivas mais qualificadas para contribuir com um mundo mais justo e solidário.

### Referências

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução de João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Índice de Desenvolvimento Humano**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>. Acesso em 25 ago. 2020.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Significado de fabulação**. 2009. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/fabula%C3%A7%C3%A3o/4152/>. Acesso em: 4 ago. 2020

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. **Significado de bordado**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fabulacao/>. Acesso em 8 ago. 2020.

ESCRITORES da Liberdade. Direção de Richard Lavagranese. 2007. Disponível em <https://www.pinterest.pt/pin/400257485630028472/> Acesso em: 15 ago. 2020

FERNANDES, Márcia. **Verbo transitivo direto**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/verbo-transitivo-direto/#:~:text=Os%2overbos%20transitivos%20precisam%20sempre,1>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX**. Michel Foucault e a genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

G1 PARAÍBA. **IDHM da Paraíba sobe uma posição em três anos**. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2016/11/idhm-da-paraiba-sobe-uma-posicao-em-tres-anos-diz-pesquisa>. Acesso em: 25 ago. 2020.

JOÃO PESSOA-PARAÍBA. **Farol Cabo Branco**. Disponível em: <http://www.viagemdeferias.com/joaopessoa/turismo/farol-cabo-branco.php>. Acesso em: 25 ago. 2020.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Coordenação e revisão técnica geral de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação cultura e hegemonia**. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MEDEIROS, Rostand. **O pai de Ariano Suassuna**. Fundação Joaquim Nabuco. 2018. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/index.php/ultimas-noticias/207-observafundaj/educacao-contextualizada/7349-o-pai-de-ariano-suassuna-que-foi-joao-suassuna-como-se-deu-a-sua-morte-e-como-este-fato-influenciou-a-vida-e-a-obra-do-seu-filho-ariano>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MORAES, Fabiana de Oliveira. **Currículo-fabulação: a curiosidade metamorfose de Francis Tracart**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 137f.

NUNES, Silvio Garcia. **Épica e romance no sertão fabuloso D'a Pedra do Reino, de Ariano Suassuna**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2013. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2064/1/PDF%20-%20Silvio%20Garcia%20Nunes.pdf>. Acesso em: 15 ago 2020.

OLIVEIRA, Ton. **Paraíba, jóia rara**. 2011. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ton-oliveira/paraiba-joia-rara/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUY, Carolina Maria. Bertolt Brecht e os 80 anos do poema Perguntas de um trabalhador que lê. **Memória sindical**. 2011. Disponível em: <https://memoriasindical.com.br/cultura-e-reflexao/bertolt-brecht-e-os-80-anos-do-poema-%C2%93perguntas-de-um-trabalhador-que-le%C2%94/> Acesso em: 12 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1985.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Quem é Willian Pinar?** Entrevista e tradução de Maria Luiza Sússekind. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2014.