



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7147 - Trabalho Completo - 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (2021)

ISSN: 2595-7945

GT 04/GT 12 - Didática e Currículo

**PRÁTICAS QUE MOBILIZAM O ENSINO DE HISTÓRIA: A TERAPIA GRAMATICAL-DESCONSTRUCIONISTA COMO POSSIBILIDADE DE MOBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR**

Eduardo Servo Ernesto - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Kátia Sebastiana Carvalho dos Santos Farias - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

**PRÁTICAS QUE MOBILIZAM O ENSINO DE HISTÓRIA: A TERAPIA GRAMATICAL-DESCONSTRUCIONISTA COMO POSSIBILIDADE DE MOBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR.**

Resumo: Este texto faz parte de uma pesquisa de Doutorado Profissional em Educação Escolar, de uma instituição pública situada no norte do Brasil, e tem como objetivo analisar práticas que mobilizam o ensino de História em um viés de investigação não empírica e não verificacionista com base nas ideias filosóficas pós-modernas de Jacques Derrida, de Wittgenstein e ainda nos estudos de Antonio Miguel. Tratamos aqui apenas de questão teórica com viés filosófico da pesquisa, optamos em não trazer aspectos práticos interacionista. Os autores com os quais dialogamos propõem novas formas de problematizar a pesquisa, e em especial, a pesquisa em educação escolar, a partir da chamada terapia gramatical-desconstrucionista o que reverbera nessa proposta posições e visões sobre um Ensino de História não dogmático, não memorialístico e não factual. Em outras palavras, não compreendemos a historicidade e as práticas que mobilizam o ensino de História como causalidade, início, meio e fim, desconexos do tempo presente ao investigar determinado tempo e aspecto sociocultural. A terapia gramatical-desconstrucionista, ao contrário, propõe uma transgressão a ideia de História como verdade pronta e acabada enquanto interpretação do vivido, sendo, dessa forma, uma possibilidade de examinar o conhecimento histórico, na educação básica, como uma experiência entre tempo e subjetividade capaz de mobilizar o aluno a assumir posições éticas a partir do ensino dessa disciplina, não apenas na escola, mas, nas dimensões práticas de seus usos vida, local comum onde o conhecimento se efetiva. Com o estudo entendemos que de nada vale o currículo, as disciplinas e a própria escola se o conhecimento ali não está voltado para mobilizar práticas e ações na vida, nesse esteio, pensamos que o ensino de História deve mobilizar usos desses saberes ao longo da vida e não apenas na sala de aula. Compreendemos ser necessário sairmos de uma prática de

ensino de História memorialísticas e factual e passarmos a refletir, enquanto teoria e prática, essa disciplina em formas de linguagens em seus diferentes usos na vida

Palavras-chave: Terapia Gramatical-Desconstrucionista. Ensino de História. Educação Escolar.

## **Introdução**

Neste trabalho temos como objetivo de pesquisa analisar práticas que mobilizam o Ensino de História na educação básica voltadas para seus usos e na dimensão prática da vida, local onde o conhecimento de fato se efetiva em seus diferentes jogos de linguagens, a partir do olhar da terapia gramatical-desconstrucionista proposta pela filosofia de Ludwig Wittgenstein de Jacques Derrida e pelos estudos de Antonio Miguel.

Assim, para a discussão em torno das práticas que mobilizam o ensino de História fazemos uso da terapia gramatical-desconstrucionista, e essa atitude direciona nossas posições nesse trabalho. Essa maneira de ver e sentir a pesquisa se consubstancia em Wittgenstein (1999) quanto sua forma de refletir a subjetividade, o eu e a linguagem como expressão de significados compartilhados em uma dada comunidade de práticas e Derrida (2011) também preocupado com a linguagem como dimensão de significados compartilhados pela expressão humana, negação de qualquer forma de dogmatismos enquanto projeção de grandes propostas globais que acabam tornando-se violentas ao se valerem de uma espécie de argumentos pseudo-religiosos em nome de se chegar a um suposto bem ou eliminação de um suposto mal, e também, negação das grandes narrativas que acabam por silenciar pequenas verdades ou grupos socioculturais.

Essas críticas historiográficas que Derrida (2011) faz a essa área do conhecimento, nos remete pensar, a partir da terapia gramatical-desconstrucionista, críticas ao que Miguel (2015) chama de práticas empíricas e verificacionistas, sendo essas, quando vistas no âmbito do ensino de História, ações que acabam por enfatizar nomes, datas e contextos socioculturais carregadas de dogmatismos, desconexas da historicidade e do tempo presente do aluno, abrindo possibilidades, a partir da terapia gramatical-desconstrucionista de problematizarmos e dar novos olhares ao Ensino de História a partir do que Miguel (2015) chama de práticas mobilizadoras de ensino voltada a analisar as dimensões práticas do conhecimento na/para a vida.

Nesse sentido, o ensino não é apenas uma discussão cognitiva de como ensinar e aprender a partir de método de aprendizagens e aspectos neurológicos, mas também, e fundamentalmente, como o Ensino de História desencadeia noções de éticas, estéticas e ações enquanto posições assumidas e praticadas ao longo da vida por parte de um aluno que não se tornará graduado em história, mas o conhecimento histórico enquanto análise do vivido e posições do presente, estará a todo o momento em suas práticas discursivas nas relações com outros sujeitos e grupos sociais.

## **Críticas Pós-Modernas a Historiografia, local de fala e Derrida e Wittgenstein**

Nas últimas décadas, as ciências humanas e sociais tiveram uma gama de produções que deram novos significados as formas de se pensar e conceber a pesquisa qualitativa ao refletirem a diversidade social e cultural humana e os novos problemas advindos do aumento da dinâmica econômica e geopolítica pós-segunda guerra.

Ainda na primeira metade do século XX, críticas às abordagens quantitativas de cunho positivista abriram espaço para as pesquisas qualitativas que procuraram pensar movimentos sociais e aspectos socioeconômicos, no qual analisam o passado e

projeções/modelos de sociedade futura. Já no final do século XX e início desse século XXI, as ciências humanas parecem pensar e tecer novas críticas que culminam em novos olhares em sentir, fazer e conceber pesquisa nessa área do conhecimento. As chamadas abordagens estruturalistas e dialéticas que marcaram boa parte da produção em ciências humanas no século passado, na visão da chamada crítica pós-moderna, já não dariam conta de pensarem as pluralidades socioculturais e questões conjecturadas no mundo pós-segunda guerra (DERRIDA, 2001).

Nesse esteio, surge no ambiente acadêmico europeu e norte americano o movimento intitulado pós-modernidade que critica a concepção de modernidade e da própria concepção de homem moderno (LYOTARD, 2004), conjecturando uma base de pensamento que reverbera também em críticas a concepção de História e de forma mais ampla as ciências humanas. A chamada virada linguística, local de fala de Wittgenstein (1999), compreende a

linguagem de forma múltipla possuindo vários usos e significados, estabelecendo, assim, uma crítica ao uso kantiano da linguagem, enquanto possibilidade de construir uma mimese da realidade como verdade única.

Para Wittgenstein (1999, p. 111) "Os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo", assim a linguagem possui vários usos, como em jogos de linguagem, sendo esses múltiplos ao terem distintos significados para as diferentes comunidades que os praticam ao estabelecer significados socialmente construídos no âmbito de determinadas culturas que os jogam em sua cotidianidade.

As críticas pós-modernas feitas no movimento da virada linguística trouxeram ainda, para o campo das ciências humanas e sociais e, em especial a teoria da História, a compreensão que onde se liam verdades respaldadas por fontes materiais, se lê interpretações e narrativas de biografias que falam de um local comum de interesses que se correlacionam a não neutra interpretação de quem constrói o texto (PINSK, 2004).

Nesse esteio de críticas pós-modernas as dimensões filosóficas e metodológicas na forma de se compreender o mundo e a pesquisa em humanidades, os historiadores Hartog (2013), Jenkins (2010) e Rüsen (2010) procuraram mostrar e refletir, como no âmbito da teoria da história dar respostas às críticas do movimento pós-moderno a Historiografia.

Assim, Jenkins (2010) evidencia como a virada linguística apontou que o texto historiográfico é um retalho hermenêutico da realidade com tessituras e costuras que constroem uma dada interpretação histórica que aproximam essa modalidade de texto da literatura e arte, sendo múltiplas as formas de se interpretar o vivido. O autor, a partir da virada linguística, é convidado a pensar sua relação com a fonte histórica e o local comum que ocupa ao desenvolver argumentos no âmbito do conhecimento histórico.

O chamado movimento pós-moderno também teceu críticas a historiografia estruturalista, marxista e as chamadas grandes narrativas, em que os textos apresentavam visões totalizantes e globais da história com estruturas hierarquizadas ou estágios de desenvolvimento socioeconômico, apresentados em graus dogmáticos, onde o significado de verdade única aparecia tacitamente nas afirmações (DERRIDA, 2001).

Essa crítica verbera em historiadores voltarem os olhos para as dimensões micro da(s) história(s), problematizando, a partir desse novo olhar filosófico e metodológico, como a subjetividade dialoga com a dimensão macro em seu entorno, criando, muitas vezes, estratégias que fogem ao socialmente aceito e compartilhado dentro de um dado grupo social. Ainda nesse novo movimento, problematizar, também, como determinados grupos, compartilham no âmbito de sua cultura significados distintos do padrão da dita modernidade (DOSSE, 2003).

Outra possível resposta produzida pelos historiadores no âmbito da historiografia é a noção que Hartog (2013) chama de presentismo, ao partir da compreensão que o passado não é algo imóvel e contínuo, com um eterno retorno do mesmo, uma vez que o interesse ao pensá-lo está no aqui e agora, refletir o passado é na compreensão de presentismo estabelecer correlações com o presente. Nesse contexto de críticas e novos significados concordamos com as considerações de Rüsen (2010), de que os historiadores no âmbito da teoria da história/historiografia

produziram respostas interessantes a partir das críticas dos movimentos pós-modernos e viradas linguísticas, sendo algumas dessas apresentadas brevemente acima.

Por outro lado, ainda no esteio do pensamento de Rüsen (2010), não vimos em igual proporção discussões e construção de conhecimento que correlacione experiências desses novos jogos de linguagens nos usos e funções do conhecimento histórico voltado a mobilizar práticas no Ensino de História na educação básica latino-americana e, em especial à brasileira. Os historiadores produziram boas respostas na tentativa de ressignificar a escrita do texto histórico, porém se dedicaram, em menor grau, abordar esses conceitos e práticas culturais no âmbito da didática do ensino da história.

A aprendizagem, ao dizer de Miguel (2015), vai além do aspecto neurológico, no sentido de como a aprendizagem perpassa questões cognitivas, aprender é algo mais profundo, ligado a jogos de linguagens nos usos práticos do conhecimento nas mais diversas experiências refletidas pelo aluno na dimensão prática da vida.

De nada vale o currículo, as disciplinas e a própria escola se o conhecimento ali não está voltado para mobilizar práticas e ações na vida, nesse esteio, pensamos que o ensino de História deve mobilizar usos desses saberes ao longo da vida e não apenas na sala de aula, sendo fundamental para o enfrentamento de questões contemporâneas como: obscurantismos, desigualdades socioeconômica, respeito às diferenças culturais, não atrelar violência ao debate político, respeito aos direitos humanos e entre outros.

Aprender vai além de questões biológicas ligadas apenas a um processo psicológico, é também, pensar os diferentes usos do conhecimento construído na vida prática, ou melhor, jogos de linguagem e, por isso, pensamos ser fundamental o Ensino de História na educação escolar brasileira mobilizar práticas com pilares éticos para pensar essa multiplicidade de olhares e compreensões do vivido, por parte de alunos que não se tornarão historiadores, mas se apropriarão do conhecimento histórico ao longo da vida em diversos momentos em sua concretude, que hoje em dia é, também, cada vez mais “online” com o advento das redes sociais.

A partir da compreensão de Hartog (2013) de presentismo, o obscurantismo enfrentado atualmente no mundo, em especial o latino-americano, exige essa reflexão, Uma vez que, parte desse sepulcro foi construído por meio de informações em massa que davam a grande maioria de seus receptores, via aparelhos de celular, experiências do tempo se valendo de argumentos correlacionados ao conhecimento histórico, apresentados como narrativas propensas a violências a grupos sociais. Violência, também, no debate político e autoritarismos quando olhavam eventos de nossa história recente pós 1964, com o intuito de mobilizar sensações bélicas no presente.

Por conta dessas experiências, pensamos ser necessário sairmos de uma prática de ensino de História memorialísticas e factual e passarmos a refletir, enquanto teoria e prática, essa disciplina em formas de linguagens em seus diferentes usos na vida, a fim de que sujeitos compreendam que são dotados de tempo e historicidade, e, sobretudo, possam olhar a temporalidade com mais amorosidade e menos autoritarismos e violência ao se posicionarem utilizando o conhecimento histórico na dimensão prática da vida em seus distintos jogos de linguagens.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

**A terapia Gramatical-Desconstrucionista como possibilidade de outros olhares as práticas que mobilizam o Ensino de História**

Aprofundando a ideia de jogos de linguagens nos usos práticos da vida e no ensino de História, a partir de Miguel (2015) e Rüsen (2010) pensamos que não basta, apenas, um aluno matriculado na educação básica tomar conhecimento do período do autoritarismo, quando pensada a História do Brasil pós 1964 ou do obscurantismo enfrentado pelo medievo no que se refere o período da Idade Média, sendo apresentadas e discutidas vinculadas apenas a determinados eventos e processos sociais com datas e nomes de cidades, causas, início meio e fim, desvinculada do presente e da experiência temporal do aluno, visando responder uma avaliação de múltipla escolha para promoção de bimestre ou série na escola.

Ainda nessa questão, se as práticas que mobilizam o Ensino de História forem utilizadas de forma memorialística, hierarquizada e desvinculada do presente, o aspecto que Hartog (2010) chama de presentismo, evidenciado acima, não estará presente nas práticas cotidianas e escolhas ao refletirem o conhecimento histórico, por parte dos hoje alunos e amanhã futuros cidadãos inseridos em grupos sociais, que farão a diferença ao defenderem mais amor, mais democracia e menos desigualdades e menos autoritarismos em seus diferentes posicionamentos ao longo da vida, residente aí a brutal importância do domínio do conhecimento histórico alicerçado na alteridade, amorosidade e respeito aos direitos humanos objeto de investigação dessa proposta de tese de doutoramento.

Nesse sentido, no âmbito das práticas que mobilizam a didática do Ensino de história, nós, professores, temos pensado com muita angústia como uma parcela significativa dos brasileiros exala posições políticas que atrelam violência ao embate político e barbárie nas relações sociais, talvez, seja momento para realizarmos uma autocrítica sob nossas práticas pedagógicas ao lecionarmos essa disciplina.

Será que fizemos nosso máximo? ou acabamos por partilhar da mesma rotina de ensino de gerações de professores anteriores que só reclamam do salário e condições de trabalho, reproduzindo práticas que nada ajudam em novos horizontes na vida de nossos alunos no sentido de mobilizar práticas culturais entre conceitos/experiências do tempo e a aplicação desses nas dimensões práticas nos usos da vida. Ligado a essa dimensão da experiência do tempo quanto aos usos do conhecimento histórico discutidas aqui a partir de Hartog (2013), Rüsen (2010) e Miguel (2015) e outros podemos nos queixar de jovens que cresceram dentro do ambiente democrático, algo absolutamente novo na trajetória brasileira, que pedem intervenção militar e instrumentos que cerceiam a liberdade como o AI-5 se não tiveram, talvez, em suas aulas de histórias, práticas que mobilizassem a refletirem a partir da compreensão da experiência do tempo presente, o que é liberdade ou autoritarismo ou mesmo a barbárie de uma sessão de tortura?

A partir de temas como esses, projetamos nessa pesquisa em Educação Escolar, compreender como ensinar práticas mobilizadoras no âmbito do Ensino de História, quando os alunos experienciam esse conhecimento voltado não apenas para a atividade escolar, mas, fundamentalmente, na dimensão prática da vida, assumido nos diferentes jogos de linguagem partilhados pelos educandos, posições que envolvam o conhecimento histórico relacionando a amorosidade e democracia (WITTINGESTEIN, 1999).

Pensamos mobilizações de práticas a partir de Miguel (2015) onde linguagem é parte constituinte da proposta didática de ensino, uma vez que ela, a linguagem, enquanto sistema de signos está diretamente ligada ao raciocínio e problematização da(s) realidades(s) socialmente construídas e historicamente estabelecidas em seus usos na vida, local que o conhecimento, enquanto teoria e prática, se efetiva literalmente na relação entre o eu e o nós.

A terapia gramatical-desconstrucionista é uma possibilidade refletir o que

indivíduos dizem e fazem dentro de um dado jogo de linguagem. Nesse sentido, pensamos que a filosofia não empírica e não verificacionista de Wittgenstein (1999) e Derrida (2001) pode ajudar a dar outros significados a compreensão de História e Ensino de História ao problematizarmos os usos do conhecimento histórico das dimensões práticas da vida, local onde de fato o conhecimento se efetiva.

## Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BOAVENTURA, de Sousa Santos. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**, Novos estudos. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: Presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autentica: 2013.

JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós –moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

MASON, Paul. **Pós capitalismo: um guia para o nosso futuro**. Tradução José Geraldo Couto. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MIGUEL, Antonio. A Terapia Gramatical-Desconstrucionista como Atitude de Pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, 18 dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROMÃO, JOSÉ Eustáquio. **Paulo Freire e a educação superior**. Salvador: Riaipe, 2012. P&B. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=RQ2h\\_joYK6s&t=279s](https://www.youtube.com/watch?v=RQ2h_joYK6s&t=279s)>. Acesso em Fev. 2020

RÜSEN, Jörn. **História Viva: Teoria da História III formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

SCARLETT, Marton. **CAFÉ Filosófico: Foucault, Deleuze e Derrida frente à crise**. São Paulo: Café Filosófico, 2018. (44.21 min.), P&B. Disponível em:

[www.youtube.com/watch?v=mPBN2vYsOLI&t=491s](http://www.youtube.com/watch?v=mPBN2vYsOLI&t=491s)>. Acesso em: 05 fev. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.