

## NAÇÃO E NACIONALISMO: DESNATURALIZANDO IDENTIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA.

**Gil Eduardo de Albuquerque Macedo**  
**Renan Vinícius de Alves Ramalho**  
UFRN  
gileduardo7@yahoo.com.br

O trabalho apresentado a seguir é integrante do Programa institucional de bolsa a iniciação a docência, PIBID, em atividade com o departamento de história da UFRN financiado pela CAPES. As atividades e experiências em sala de aula foram realizadas no colégio José Fernandes Machado sob a coordenação e orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Martins Lopes. O tema, identidade, foi uma das propostas trabalhadas pelo PIBID História UFRN. O grupo trabalhou sob a orientação temática das identidades históricas, nesse sentido os conceitos de nação e nacionalismo tornaram-se objeto de ensino. O ensino dessa temática nos possibilitou discutir como estes elementos permeiam o censo comum do aluno. A partir dessa perspectiva, o objetivo foi mostrar como estes conceitos são construídos historicamente, quais operações sociais e políticas implicam o seu uso. A relevância do ensino do conceito de identidade é apontada por Circe Bitencourt como um dos eixos fundamentais no ensino de História:

(...) um dos objetivos centrais do ensino de história na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela história escolar. (BITENCOURT, 2004, p.121)

Talvez fosse demais dizermos que hoje o ensino de História está em crise na realidade brasileira. Entretanto, percebe-se que há carência de uma prática que incorpore as principais reflexões sobre aquilo que se entende como um ensino significativo, capaz de gerar sujeitos hábeis a pensar autonomamente sua realidade presente, e compreenderem sua ligação com os processos históricos ao longo do tempo. Sabemos que diversos fatores no desenvolvimento da disciplina – como seu uso ideológico nos anos de regime de arbítrio – produziram frutos que ainda hoje são colhidos na compreensão geral do ensino de História. Expressões como “matéria decorativa” (memorização) povoam o senso comum gerando uma insatisfação diante de uma ausência de sentido, delegando a disciplina um papel quase que “decorativo”

(ornamental). Da mesma forma, os alunos em geral possuem baixa compreensão da relação entre o que é estudado e sua realidade vivida. Sintoma desta letargia, é o fato da constante apologia que o professor tem que fazer de sua prática em sala, assim como também é possível ver trechos em livros didáticos destinados a mostrar o ‘porque estudar História’. Aqui não queremos afirmar que pensar a respeito da razão da prática docente, ou que a curiosidade do aluno, sejam coisas indesejáveis, mas sim explicitar o não avanço neste debate – todo campo do conhecimento humano passa por processos de construção de discursos legitimadores, entretanto, a História, aparentemente, se encontra distante deste estado de conforto no campo da educação.

A lei 9394/96 de Diretrizes e bases da Educação Nacional, artigo 22, estabelece que a educação básica deve “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Entendida desta forma, a prática escolar se define enquanto geradora de autonomia, ou seja, de habilidades que ultrapassem as fronteiras das escolas; que acompanhe o aluno nas demandas da vida prática e os conduzam a um exercício da cidadania de maneira consciente. Da mesma forma, compreendemos que os conteúdos curriculares não são uns fins em si mesmos, mas “meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio, artigo quinto, I). Sendo assim, a crítica que se faz, por parte dos alunos, atribuindo uma falta de sentido no ato de decorar fatos e datas, não é carente de sentido. Entretanto, compreendemos que um primeiro passo para a mudança deste estado perpassa pela alteração da representação que se faz da disciplina histórica, atrelada a uma mudança da práxis – uma mudança conceitual corporificada na concretude da prática.

Primeiramente, é importante que os alunos tomem conhecimento da qualidade da História enquanto produto da historiografia, compreendendo que o que se lê no livro didático, ou se ouve do professor, não traduz mimeticamente os acontecimentos passados; mas que por meio de registros humanos, intencionais ou não (as fontes) remontam-se o passado, tal como um pintor recolhe formas da natureza para montar um retrato verossímil. Desta feita, desenvolve-se a possibilidade de o aluno compreender o papel da subjetividade na análise da realidade. Podendo, inclusive,

reflexivamente, compreender o papel de sua própria subjetividade na análise de seu contexto, confrontando-a com definições dadas. Desta forma, ao mesmo tempo em que a abertura do currículo abre espaço para a inserção de conteúdos conceituais, sua revisão colocam-nos como necessários, dado que:

“Apenas por meio dos conceitos providos de capacidade de duração, de uma economia de repetição de seu uso e, ao mesmo tempo, dotados de referencial empírico, ou seja, conceitos providos de capacidade estrutural, é que são capazes de deixar o caminho livre para que uma história antes tida como “real” possa hoje manifestar-se como possível, logrando assim ser representada” (KOSELECK, 2006).

Ou seja, naquilo que nos interessa, a percepção da subjetividade no discurso da disciplina histórica, perpassa pela compreensão da natureza discursiva das construções humanas de significado e seus resultados sociais. Em segundo lugar devemos substituir a transmissão mecânica de saberes consolidados pela seleção consciente do currículo, dado que não existe um estudo do passado que se faça em sua totalidade, e que as escolhas curriculares devem ser feitas de acordo com demandas específicas de cara realidade, e de acordo com as renovações, no campo da pesquisa científica, da compreensão da disciplina. Desta forma, conteúdos conceituais podem ganhar espaço, frente conteúdos tradicionais, uma vez que eles possuem capacidade de unir realidades diacrônicas pela própria natureza dos conceitos.

Segundo Koselleck: “No câmbio das perspectivas sincrônicas e diacrônicas, podem se tornar visíveis as disjunções entre antigos significados lexicais, referente a um fato ou circunstância não mais existentes, assim como podem surgir novos significados da mesma palavra” (KOSELLECK, 2006). Partindo desse pressuposto, podemos compreender que a confrontação do uso atual de determinado conceito, com seu uso em outro recorte, assim como a demonstração da agregação de sentidos ao longo do tempo, bem como sua relação com processos sociais, abre a possibilidade para a apreensão por parte dos alunos da noção de processo histórico. Da mesma forma, as permanências de significado, constituem uma possibilidade de ponte entre a realidade do discente e o objeto de estudo, acrescentando significado a prática docente.

Uma vez explicitadas as questões que, ao nosso ver, se colocam como empecilhos a uma prática docente que seja ao mesmo tempo, do ponto de vista da ciência histórica, significativa, e, do ponto de vista discente, igualmente atrativa,

pensemos como aplicar tal proposta. Ratificando a idéia que “uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela” e que para tanto esta deve ser polissêmica (KOSELLECK, 2006), e, sabendo ainda que, segundo Eric Hobsbawm, o conceito de nação deve ser antes compreendido e associado ao conceito de cidadania (HOBSBAWN, 2002), achamos por bem escolher a Revolução Francesa, momento do desenvolvimento do conceito moderno de nação, para figurar nossa proposta.

Primeiramente, sabemos que a história dos conceitos não pode se limitar somente a estudar a história da língua, mas deve-se ocupar também da investigação da relação destes com os processos da história social. Por isso é de fundamental importância o trabalho com cronologias no ensino de História. Em nossa proposta, um primeiro momento objetiva apresentar a sociedade francesa, as vésperas do processo revolucionário, como tal (ainda que a apreensão de sua totalidade, ou deforma puramente objetiva, seja impossível no fazer historiográfico), com a finalidade de ambientar o aluno no período a ser estudado, tendo idéia não só do espaço ocupado na linha do tempo por este evento, mas também compreender as relações de poder, de produção, e tradição desta época. Enfim, compreender a conjuntura aonde se insere as questões semânticas. Este é um momento para o aluno perceber, por exemplo, como se davam as relações na sociedade do Antigo Regime e o espaço das tradições na definição dos papéis sociais estabelecidos rigidamente.

Em um segundo momento, seria possível trabalhar o processo revolucionário em si. Demonstrando como um conceito de cidadania, ressignificado em sua abrangência em relação a seu sentido clássico, e corporificado na Declaração dos Homens e do Cidadão, relaciona-se com a luta revolucionária. Já que neste momento já havíamos mostrado como era a situação das classes populares e de suas relações com os nobres e o clero, agora, poderíamos apresentar como estas classes, aliados a burguesia nascente, responderam a tal condição. Nossa intenção é mostrar o desencadeamento dos acontecimentos em relação às novas concepções semânticas. Dentro da nova categoria de cidadão, todo ser humano era definido por natureza enquanto semelhante aos seus demais; tal idéia contraria a estratificação tradicional da sociedade francesa que conferia a cada membro da sociedade um papel natural.

Somava-se a isso noções como a de classe: diferindo da idéia de comum das três ordens, as posições sociais deixavam de serem entendidas como dadas, passando a figurar funções dentro do sistema produtivo. Como possibilidade de recurso didático pode ser usada a “Marselhesa”, dado que esta era originalmente um hino revolucionário, posteriormente incorporado aos símbolos nacionais, demonstrando que suas expressões e simbolismos fizeram parte da amalgama do então Estado Nacional.

Por fim, dado que o objetivo de nossa abordagem é promover uma participação crítica e ativa por parte do aluno, nosso terceiro momento traz como proposta o trabalho com o conceito de nação. Notadamente este é um conceito muito fértil, devido sua abrangência, e ao fato de ele permanecer, muitas vezes despercebidamente, influenciando ações e representações que fazemos de nosso mundo, muitas vezes compreendido como uma categoria evidente, natural. É neste momento, Revolução Francesa, que o conceito original (derivado do latim *natio*, nascido) passa a ganhar uma natureza polissêmica – ou seja, não mais compreendida a partir do uso, mas somente na abrangência de seus significados –, elucidada enquanto relacionada aos conteúdos agregados neste momento histórico, além de representar uma generalização em torno daqueles pertencentes, por sua natureza de cidadão, ao território francês. O estudo da Revolução Francesa, momento que figura o nascimento do conceito moderno de nação, possibilita a reflexão sobre a natureza histórica deste conceito, viabilizando uma ação crítica e reflexiva por parte do aluno em relação a sua própria existência.

Nossa proposta demonstrada até aqui, ao nosso ver, atende as demandas de um ensino de História que proporcione o desenvolvimento da autonomia e construção de competências cognitivas e sociais, bem como atende as necessidades específicas da 5 disciplina histórica, a saber, a concepção do homem enquanto sujeito histórico e a historicidade de seu mundo. Um estudo desta natureza extrapola os muros da escola, fornecendo ao aluno ferramentas para a vida concreta e a análise de seus contextos.

A primeira experiência, em sala de aula, de nosso grupo de Ensino de História PIBID na Escola Estadual José Fernandes Machado, ocorreu no dia 28 de setembro, ocupando dois horários da disciplina de História. O tema da Revolução Francesa já vinha sendo trabalhado pela professora supervisora da turma, dando assim um preparo inicial antes da aplicação do projeto pelos bolsistas. A turma trabalhada foi a

2ª série do Ensino Médio, e o tema escolhido pelo grupo a ser trabalhado foi: “A Formação da Identidade Nacional na Revolução Francesa”. O projeto que foi desenvolvido por nós trata esta questão da formação das identidades, mostrando ao nosso público que certos elementos presentes em seu cotidiano, os quais estes indivíduos se identificam, foram construídos durante a História, não são elementos naturais. O nosso principal objetivo para com este trabalho é trazer novas metodologias de ensino para as salas de aula de História da rede pública, para que tanto nós desenvolvamos a nossa prática docente quanto os professores da escola melhorem o seu processo ensino-aprendizagem no dia-a-dia, além dos alunos também tirarem proveito destas aulas desenvolvidas pelos bolsistas.

O primeiro momento da aula foi a exposição do material de slides no retroprojetor oferecido pela instituição de ensino. Formulamos uma estratégia de ensino que estimulasse a interação entre professor e aluno. Desta forma, com a utilização do retroprojetor, foram expostas algumas imagens que continham símbolos e representações nacionais da revolução francesa. Incentivamos aos alunos uma participação durante a exposição, questionando-os a relação dos elementos presentes nas figuras apresentadas aos conceitos explanados, a fim de que pudessem perceber como as operações do Estado e sociedade se articularam na construção dos símbolos nacionais. No segundo momento da aula, entregamos aos alunos mais um material relacionado à temática trabalhada, o Hino Nacional Francês (*La Marseillaise*). Propomos uma pequena atividade aos discentes, a qual pedia para que estes identificassem elementos, ou passagens deste documento histórico, relacionados aos conceitos de Nação e Nacionalismo já anteriormente explicados. Após alguns minutos para a leitura, estes alunos deveriam explicar passagens escolhidas por eles, a fim de estimular sua capacidade de associação e análise do tema em um documento histórico, que expressa uma perspectiva e visão do nacionalismo francês em final do século XVIII.

Este trabalho ocorreu com bastante fluidez, a turma foi, nesta experiência, bastante receptiva e participativa, o que contribuiu muito no cumprimento do nosso cronograma. E também para o desenvolvimento da nossa prática docente dentro da sala de aula. Nesse sentido, percebemos a importância em articular um constante diálogo com os alunos, discutir como os diferentes elementos de identidade nacional permeiam

suas experiências e vivências, mostrar como nacionalismo moderno foi construído e poder relacioná-lo a revolução francesa instrumentaliza o ensino de História. Constitui como ferramenta de análise e compreensão do aluno para com sua realidade, possibilita capacitá-lo a desconstruir e desnaturalizar conceitos que são tidos como naturais e invariáveis.

#### BIBLIOGRAFIA

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSELLECK, Reinhart. *História dos conceitos e história social*. In: *Futuro do Passado: contribuição a semântica dos tempos modernos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KARNAL, Leandro (orgs.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2007. BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais história (Ensino Médio)*. Brasília: MEC/SEF.

HOBBSAWM, Eric J. *Nações e Nacionalismo desde 1780*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. ISBN: 90-2060

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, 200-212