

A compreensão das ciências sociais e a história na escola: aspectos cognitivos e identitários¹

MARIO CARRETERO

t

radicionalmente, os conteúdos de caráter social e histórico tiveram na escola — e na sociedade em geral — uma sorte desigual, comparados com os correspondentes às ciências naturais, às matemáticas e à língua. Por um lado, tendeu-se a considerá-los de menor importância, ao menos desde a lógica da importância acadêmica concedida às distintas disciplinas escolares pela comunidade educativa em geral (ou seja, não somente pela escola, como também pelos pais e interessados em educação). Nesse sentido, também se considerou como se implicassem menor dificuldade educativa e cognitiva, ou seja, como se efetivamente resultassem mais “fáceis” porque fossem menos complexos. Outro problema relacionado a esta questão é a excessiva identificação, ao menos em nossa opinião, entre conhecimento científico social e ideologia, de forma que, com frequência, os agentes educativos defendem, explícita ou implicitamente, que o que determina o conhecimento social que é transmitido aos alunos é principalmente sua opção ideológica, outorgando então à sua complexidade conceitual e acadêmica um lugar muito menor.

Por outro lado, a própria investigação educativa e psicológica concedeu-lhe menos importância e atenção, o que teve como consequência menor quantidade de investigação a respeito, ainda que esta seja uma situação que, nas últimas décadas, tenha começado a mudar e se tenha produzido um aumento notável das investigações nesse âmbito.

Nesse sentido, duas das preocupações centrais que têm estruturado nosso trabalho são as seguintes: a) o conhecimento vinculado às ciências sociais resulta fundamental para que a escola possa proporcionar uma adequada compreensão do mundo; b) esse conhecimento é de grande complexidade, já que não proporciona

1. Esta contribuição tornou-se possível graças aos Projetos SEJ2006-15.461 (Ministério da Educação, Espanha) e 2005-34.778 (Agência de Investigação, Argentina), assim como à estadia do autor como *Visiting Scholar* no DRCLAS da Universidade de Harvard. Agradecemos a valiosa ajuda oferecida por todas as instituições mencionadas.

mera descrição ou classificação superficial dos fenômenos, mas sim, pode gerar, caso se compreenda profundamente, explicações complexas plenas de densidade conceitual, assim como um pensamento crítico sobre a sociedade atual. Portanto, resulta essencial estudar o modo pelo qual os alunos elaboram seu conhecimento da sociedade e a história, bem como os diferentes fenômenos e problemáticas que rodeiam tais conhecimentos. Por exemplo, as perspectivas teóricas que explicam a forma concreta pela qual os alunos se apropriam de determinados conceitos e as discussões entre elas, a interação entre o fator individual e social na representação dos conhecimentos, as consequências práticas que supõem a apropriação complexa de conceitos vinculados às ciências sociais; por outro lado, a relação entre o conhecimento social escolar e a construção de identidades – sejam nacionais ou culturais –, a função moral que se atribui frequentemente às “histórias” dadas na escola, a legitimação que oferecem essas “histórias” em relação a determinadas posições sociais na atualidade, e outros assuntos relacionados.

Para abordar este espaço de problemas, desenvolvemos um programa de investigação especialmente nas duas últimas décadas (Carretero, 2009; Carretero et al., 2002; Carretero et al., 2007; Carretero e Castorina, 2010), em função de dois campos de trabalhos que se articulam entre si. Por um lado, aqueles que principalmente dão atenção aos problemas vinculados ao ensino e à aprendizagem da história e a construção da identidade e, por outro, os que tomam como eixo a questão da compreensão das noções sociais, especialmente no sentido da necessidade de experimentar um processo de mudança conceitual na escola. Essa mudança conceitual (Schnotz, Vosniadou e Carretero, 2006) deveria abranger desde uma compreensão superficial e anedótica, muito comum entre crianças, adolescentes e inclusive em adultos, até uma compreensão abstrata e disciplinar.

Ao longo das últimas décadas, o ensino de história experimentou profunda controvérsia quanto a seu lugar nos sistemas educativos e seu papel na formação dos cidadãos (Carretero, 2009), na qual subjaz a tensão entre dois tipos de lógica: a racionalidade crítica da Ilustração e a emotividade identitária do Romantismo. Atualmente a história escolar continua intimamente ligada à construção da identidade e à transmissão da memória coletiva. Cada vez mais, e em diferentes culturas e sociedades, vemos surgir apelações identitárias que tentam afundar suas reivindicações na história. No âmbito de um processo crescente de globalização, a apelação à identidade histórica como fonte de legitimidade frente a certas tendências de homogeneização do mundo global se reforçou e demanda uma aproximação mais profunda sobre seu significado. Neste contexto, o papel que deve desempenhar o ensino da história nos devolve para a mencionada tensão entre objetivos ilustrados e românticos, que no mundo global parece colocar-se a partir da pergunta: “O ensino da história deve formar patriotas ou educar cosmopolitas?” (Carretero e Kriger, 2008). A nova atualização desta disjuntiva nos propõe continuar indagando tanto os aspectos cognitivos como os culturais e identitários do ensino da história.

Apesar do que já dissemos até aqui, nas últimas décadas houve também avanços no reconhecimento de sua importante função na formação de cidadãos críticos e autônomos (Carretero e Voss, 2004). Com esta nova concepção, o ensino de história não se estrutura mais em torno dos personagens, das datas e dos eventos significativos do passado. Ao contrário, o que se pretende é que os estudantes compreendam os processos de mudança no tempo histórico e sua influência no momento presente, ou seja, que aprendam a *pensar historicamente*. Nesta versão, o ensino de história tem como finalidade fundamental que os estudantes adquiram atitudes e conhecimentos necessários para compreender a realidade do mundo em que vivem, as experiências coletivas passadas e presentes, assim como o espaço onde se desenvolve a vida em sociedade. Requer, também, a habilidade de avaliar criticamente as próprias fontes de informação, primárias ou secundárias, e as interpretações ideológicas que inevitavelmente realizamos dos acontecimentos históricos. Ou seja, que de saída questionem suas próprias suposições ideológicas.

É óbvio que esta concepção do ensino da história não desconhece que a reapropriação do passado compartilhado está estruturada a partir do conflito. Justamente, sua presença se transforma em um verdadeiro desafio para aqueles que, como nós, defendem um ensino da história cada vez mais crítico, já que o que é conflitante e intrínseco a certos conteúdos deve tratar-se sem recair em versões excludentes, polarizadas e que enviesam a compreensão histórica em função de objetivos, cuja razão de ser é principalmente a conservação da identidade nacional. Por esta razão, nos pareceu importante indagar na análise do processo de construção desta importante questão. Assim, postulamos (Carretero e Castorina, 2010) certas categorias analíticas que descrevem e interpretam esse processo. São elas: a *identificação tênue*, que faz menção à identificação necessária para a conscientização de que se faz parte de uma nação; a *identificação densa*, que é mais exigente e reclama maior lealdade afetiva à nação; e a *identificação moderada*, em relação àquela na qual se apresentam somente algumas das exigências para a identificação densa, ou bem se apresentam de forma suavizada e prudente (Ruiz e Carretero, 2010).

Assim, a identificação com a própria nação não depende somente de quem realiza a identificação, mas é também determinada pela participação de outros e seus juízos morais sobre a relação que um mantém ou *deveria* manter com sua nação. A nação, como objeto da identificação, é também um agente ativo que interpele permanentemente aos cidadãos e os envolve na narração de suas histórias e na configuração de seus projetos. E a versão que cada um aceita ou constrói da nação depende da distância que suas emoções lhe permitem tomar e do nível de consciência moral que lhe exige julgar sua própria participação. Daí que a identificação com a própria nação implique sempre uma tensão entre compromisso e distanciamento, na qual a moderação e a prudência podem originar um sentimento grato e inclusivo da nacionalidade, enquanto a obstinação com uma identificação densa, ao contrário, pode orientar para o nacionalismo e suas armadilhas.

Justamente, outro dos interesses deste capítulo é analisar criticamente a íntima relação do nacionalismo — na medida em que costuma estar vinculado com o ensino

da história — com a educação dos sentimentos morais. Aqui se outorga um papel especial à escola como instância por meio da qual o Estado difunde e inculca entre seus cidadãos o desejo de continuar sendo parte da nação, objetivo que se leva adiante pela educação dos sentimentos morais, ponto principal do ensino dos relatos históricos oficiais sobre o passado da nação. Tal e como advertiram alguns autores, nossas investigações mostraram (Carretero e Castorina, 2010) que a educação no nacionalismo pode tornar-se dogmática, com as consequências negativas que isso implica, quando seu ponto de vista parcial fica limitado a um *nós ético* (em contraposição a um *nós moral*) que impossibilita aceitar ou compreender interpretações contrárias ou alternativas às versões históricas aprendidas. Por último, o capítulo insiste na análise das narrativas éticas do passado, dando ênfase à construção do relato histórico nacionalista, que revela seu caráter moralizador e ideológico, uma vez que ordena os acontecimentos históricos de maneira cumulativa, coerente, contínua e “correta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRETERO, M. *Documentos de identidad*. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- _____. *Documentos históricos*. A construção da memória histórica. Porto Alegre; Artmed, 2009.
- _____; CASTORINA, J. A. *La construcción del conocimiento histórico*. Usos y representaciones en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- _____; JACOTT, L.; LÓPEZ MANJON, L. Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instruction*, n. 12, p. 651-665, 2002.
- _____; KRIGER, M. La usina de la patria. Un estudio sobre las efemerides patrias en Argentina. In: CARRETERO, M., et al., 2008.
- _____; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Eds.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____; VOSS, J. F. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- RUIZ, A.; CARRETERO, M. Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional. In: CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- SCHNOTZ, W.; VOSNIADOU S.; CARRETERO, M. (Eds.). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique, 2006.