

Pensar bem por intermédio da assimilação e contextualização de conceitos: considerações pertinentes para o ensino de história atual

Think carefully through the assimilation of concepts and context: considerations relevant to the teaching of history today

*André Wagner Rodrigues**

RESUMO

Esse texto traz para o debate acadêmico algumas preocupações e indagações de historiadores que percebem nos últimos tempos os efeitos negativos da influência dos meios-de-comunicação na formação das novas gerações. O tempo presente é explicado por ele mesmo, sendo o futuro um tempo “incerto” e o passado “desconectado” da realidade, ou seja, um “reducionismo da História” enquanto disciplina escolar e campo de conhecimento. Diante desse quadro, pretende-se oferecer propostas alternativas decorrentes da Filosofia, como uma disciplina que auxilie a disciplina História e as demais na proposição de uma Educação reflexiva. Para isso, analisar-se-á a contribuição de dois filósofos contemporâneos que elaboraram categorias de análise para uma possível reversão dos efeitos negativos no processo educacional: o norte americano Mathew Lipman e o que classifica como “Pensamento Excelente” e o francês Edgar Morin e o que denomina de “Pensamento Complexo”.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia do Ensino de História; Conceitos históricos; Pensamento Excelente; Pensamento Complexo; Mathew Lipman; Edgar Morin.

ABSTRACT

This text brings to the academic debate some concerns and questions of historians who realize in recent times the negative influence of media-communication-training in formation of new generation. The present time is explained by himself, and the future one-time “uncertain” and past is “disconnected” from reality, a kind of “reductionism of History” as school subject and the field of knowledge. Given this situation, intend alternative proposals arising from Philosophy as a discipline History and the others in proposing a reflective education. For this, it will examine the contribution of two contemporary philosophers who have developed categories of analysis for a possible reversal of the negative effects on the educational process: the North American Mathew Lipman and what classifies as “Thought Excellent” and the French Edgar Morin and what he calls of “Complex Thinking”.

KEYWORDS: Methodology of history class; Historical concepts; Excellent thinking; Complex thinking; Mathew Lipman; Edgar Morin.

* Mestrando em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Professor da Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) / Brasil.

O que se costuma solicitar à Filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem das idéias e valores que respeitamos ou que odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las; enfim, que nos diga alguma coisa acerca de os mesmos, que nos ajude compreender como, por que, para quem, por quem, contra quem ou contra o que as idéias e os valores foram elaborados e o que fazer deles

Marilena Chauí

Pretende-se apresentar, nesse artigo, possíveis reflexões, análises e sugestões relativas à disciplina de História a partir de algo que traz conseqüências para o trabalho em sala de aula: os efeitos da *acronia*¹ (ausência de referência temporal) e *atopia*² (ausência de referência espacial) produzidos pelos meios de comunicação de massa. O objetivo é discutir possíveis orientações em torno do resgate do sentido dessa disciplina escolar em tempos de um possível “reducionismo” do passado.

Mas, qual o sentido de recuperar o conhecimento do passado? Porque resgatar o sentido e a função da História na atualidade? De acordo com as considerações do pensador Edgar Morin (2003: 77):

É no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. A busca do futuro melhor deve ser complementar, mas não antagônica, ao reencontro com o passado. Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, na qual reafirma a Identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços.

A perspectiva em torno desse estudo salienta a vontade de enfrentar e combater os problemas de aprendizado que são visivelmente observados no processo educacional, das novas gerações de educandos, além de estruturar planos de ação para recuperar o sentido dialético da História e romper com os

¹ Marilena Chauí em seu livro *Simulacro e poder*: uma análise da mídia aponta como *ausência de referência temporal ou acronia*, isto é: os acontecimentos são relatados como se não tivessem causas passadas nem efeitos futuros; surgem como pontos puramente atuais ou presentes, sem continuidade no tempo, sem origem e sem conseqüências; existem enquanto são objetos de transmissão e deixam de existir se não são transmitidos.

² Elas são segundo Chauí (2006: 46): *a ausência de referência espacial ou atopia*, ou seja, “as diferenças espaciais (perto, longe, alto, baixo, grande, pequeno) são apagadas; o aparelho de rádio e a tela da televisão tornam-se o único espaço real. As distâncias e proximidades, as diferenças geográficas e territoriais são ignoradas”.

efeitos negativos das informações veiculadas pela mídia, responsáveis pelo fenômeno do *presenteísmo*.

Para isso, iremos analisar em princípio as teorias epistemológicas de dois pensadores contemporâneos: o norte-americano Mathew Lipman (2001), tendo como foco seus estudos sobre o desenvolvimento do que esse autor caracteriza como “pensamento de ordem superior” ou “pensamento excelente” e do francês Edgar Morin (2007) em torno do que aponta como “Inteligência Geral” ou “Reforma do Pensamento”.

Pensar e Pensar Bem: a estruturação de uma Educação para as novas gerações

Pensar é estabelecer relações de idéias ou conceitos entre si com o propósito de produzir significados, explicações e conhecimentos. Pensamento é esse processo de articulação de idéias.

A capacidade de pensar se desenvolve naturalmente quando se vive em um meio social adequado e é necessária para essa vida em sociedade, já que, para participar normalmente desse contexto, é preciso pensar. O que ocorre é que a capacidade de pensar, sobretudo de pensar abstratamente, pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada, o que requer certo treinamento, e aí entra a escola e toda a Educação formal [...] (DELVAL, 1997: 14).

Essas idéias de Delval –extraídas do livro *Aprender a aprender* (1997)– nos oferecem indicações para discutir a importância do ato de pensar bem. A capacidade de pensar bem proporciona ao ser humano a possibilidade de se relacionar socialmente e também de se inserir como agente crítico no seu papel como cidadão que reconhece seus direitos, que julga, desenvolve valores e novos juízos. Esses valores e juízos que o pensar bem proporciona ao indivíduo são construídos de maneira muito intensa no ambiente escolar, por isso a importância de repensar como o professor pode propor aos alunos um trabalho que desenvolva a capacidade de pensar bem em sala de aula.

O pensar bem, segundo Mathew Lipman (2001: 46):

envolve, por exemplo, a utilização de inferências bem fundamentadas, a apresentação de razões convincentes, a revelação de suposições latentes, a determinação de classificações e definições defensáveis e organização de explicações, descrições e argumentos coerentes. Em geral, produz uma sensibilidade em relação aos aspectos lógicos do discurso, que não foram desenvolvidos em nosso atual sistema

educativo.

Nesse mesmo sentido, Edgar Morin (2003: 100) defende esse pensamento como sendo: “Um modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições objetivas e subjetivas”.

Ambos os pensadores e, além deles, vários outros, identificam falhas na educação escolar atual que não cuida do desenvolvimento do que denominam de pensar bem. Daí a indicação da necessidade de uma reforma na Educação. Uma reforma que privilegie o desenvolvimento no educando de habilidades de pensamento de uma outra ordem:

[...] Dada a importância de educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma das mentalidades; esta deve ser a tarefa da Educação do futuro (Idibem: 104).

Para Mathew Lipman, o “pensar bem” ou “pensamento de ordem superior” (como esse educador classifica) é a união entre um pensamento crítico e, ao mesmo tempo, criativo. Para ele a Escola na atualidade não representa uma Instituição preparada para atender às novas gerações de alunos que necessitam de outras demandas de informação e formação. Nesse sentido, Lipman promove reflexões e indica caminhos no sentido de estimular em sala de aula, habilidades de pensamento capazes de auxiliar os estudantes para serem o tipo de pessoas que, tanto eles como a sociedade, desejam e precisam.

[...] O que é certo é que as escolas em toda parte são acusadas porque os conhecimentos dos alunos têm se mostrado muito deficientes, e o que é pior é que o pouco que os alunos sabem é sustentado de maneira quase que totalmente acrítica, e o pouco sobre o qual refletem é feito de maneira destituída de imaginação. Estudantes como estes não se transformaram nos cidadãos reflexivos que uma democracia forte exige, como tampouco poderão almejar a produtividade e o respeito a si mesmos de que eles próprios necessitam enquanto indivíduos. (LIPMAN, 2001: 44).

É notório que a Escola, enquanto Instituição, está fora de seu contexto na atualidade, isto é, está tentando formar um aluno que é abstrato,³ ou seja, que não é o aluno de hoje e que, por sua vez, não se adapta a um tipo de Escola e de

³ O sentido da palavra “abstrato” se refere a educandos do tempo presente que estão recebendo uma educação antiquada. Essa referência sofreu influência dos estudos sobre Indisciplina na Escola do educador Julio Groppa Aquino no livro: *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas* (1996).

Ensino que ainda continuam com modelos educacionais de séculos passados. A Escola atual permanece com a mesma estrutura arquitetônica e o mesmo modelo educacional desde as primeiras escolas elementares que surgiram no Brasil no séc. XIX (PCN de História: 17), e sabemos que as novas gerações de alunos que estão inseridos na Escola atualmente necessitam de uma nova Instituição escolar, de uma nova formação e do desenvolvimento de outra maneira de pensar.

O que se verifica nas escolas de modo geral, na atualidade, é a simples reprodução de conteúdos que são desconectados da realidade dos educandos. LIPMAN (2001) constata isso e aponta para um retrocesso de paradigmas educacionais que se instalaram nas Escolas desde o seu surgimento como Instituição no séc. XVI. Esse paradigma ele o caracteriza como “paradigma padrão”. O mesmo é apontado por Aranha (1997) que assim o caracteriza:

Uma transmissão de conteúdos daqueles que sabem para os que não sabem em uma relação verticalizada; Um conhecimento distribuído entre as disciplinas que não são coincidentes, ou seja, são compartimentadas e não abre a possibilidade de relação com a realidade do aluno; O papel do professor é semelhante a uma autoridade do saber e os alunos devem respeitá-lo enquanto senhor desse saber, etc. (ARANHA, 1997: 24).

Essas observações se aproximam do que conhecemos como “Educação Bancária” apontada por Paulo Freire (1987: 59).

Há, na verdade um quase consenso de educadores de diferentes correntes quanto à existência insatisfatória desse padrão de trabalho em sala de aula. E há propostas alternativas para reverter esse quadro educacional tradicional. Uma dessas alternativas é a da denominada Educação para o Pensar Bem, que pode ser caracterizada como o “paradigma reflexivo” da Educação, segundo o que propõe Lipman (2001: 24):

O conhecimento como resultado da participação em uma comunidade de investigação orientada pelo professor, o responsável por estimular à compreensão e o julgamento adequados; que as disciplinas estabeleçam entre si um vínculo e que este seja através da Filosofia; que o papel do professor seja o da falibilidade, ou seja, que esteja pronto para admitir erros; que o conhecimento nunca fique restringido à aquisição de informações, mas sim à percepção das relações contidas nos temas investigados, etc.

Para isso, faz-se necessária uma reforma curricular emergencial, que possibilite a união entre as disciplinas, e que a Filosofia seja reconhecida pelos agentes educacionais (professores, coordenadores, gestores, etc.) co-

mo uma disciplina que auxilie as demais na proposição de uma Educação reflexiva, crítica, criativa, isto é, que possa auxiliar a desenvolver nos educandos habilidades de pensar e capacidade de relacionar os conteúdos de cada disciplina à realidade social em que vivem.

A Educação para a Complexidade: o futuro como perspectiva

Vivemos em uma era de incertezas, e cada um de nós está inserido em contextos complexos, interdependentes e complementares. Diante dessa realidade, Morin (2003: 38) salienta a importância de se perceber o ser humano e a sociedade como unidades complexas. Para ele o ser humano deve ser entendido, como de fato é, como um ser “ao mesmo tempo biológico, social, afetivo e racional”, e a sociedade comportando “as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa”. Isto é, a sociedade é uma realidade complexa assim como cada ser humano. Isso exige que as pessoas possam compreender a sociedade e a si mesmas de maneira abrangente, compreensiva, de tal modo a dar conta dessa complexidade. É necessária uma “inteligência geral”, isto é, uma leitura abrangente de tudo. Daí que

A Educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da Inteligência Geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2003: 39).

De acordo com Edgar Morin (Ibidem: 43): “todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução” e, portanto, “não podemos separar o mundo que conhecemos das estruturas do nosso conhecimento”, pois há uma “aderência inseparável entre nosso espírito e o mundo”. Se assim é, se o mundo ou a realidade é complexa, nossa maneira de o pensar deve ser uma maneira complexa. Uma maneira de pensar que consiga apreender o que está abraçado junto, o que está relacionado na trama da realidade. Não uma realidade concebida como constituída de elementos isolados uns dos outros. Na realidade há interações, interligações, relacionamentos os mais diversos. Tudo o que existe é resultante de múltiplas relações. Morin diz isso; Marx o diz; Lipman também. Ora, se se concebe assim a realidade, o pensamento para dar conta

dessa trama inter-relacional precisa ser um pensamento capaz de captar as relações dadas e as relações possíveis, é necessário desenvolver uma maneira de pensar que saiba dar conta do global, do geral, das inter-relações. Para tanto, Morin (2007) advoga a favor de uma educação escolar, por exemplo, que dê ênfase não à separação ou à fragmentação dos conhecimentos, mas à religação dos saberes.

Lipman também propõe uma escola na qual se dê atenção às relações, às interdependências, pois, para ele o mundo é constituído de complexos. E propõe como caminho para as escolas o desenvolvimento de um pensar que seja capaz de contextualizar e que seja provido de capacidades ou habilidades que favoreçam esse pensar bem. Um dos desenvolvimentos por ele proposto é o desenvolvimento da atividade de conceituar bem. Ser capaz de produzir conceitos, pois, pensar bem exige que se saiba relacionar conceitos entre si produzindo significações e entendimentos. Mas como fazê-lo se não há a produção e a clareza dos conceitos?

A Formação de Conceitos no cotidiano escolar e sua ligação com o contexto: duas dimensões da prática pedagógica.

Todos nós temos conceitos que são representações superficiais e muitas vezes imprecisas que são produzidos geralmente pelas informações colhidas ao longo de nossas vidas. Conceitos como: Democracia, Reforma Agrária, Escravidão, Feudalismo, Expansão Marítima, Renascimento, Imperialismo, Reforma Protestante, Revoluções, Independência, Totalitarismo, dentre outros, são comuns entre nós e mesmo entre alunos de diversas idades. Conceitos são necessários e são a base do nosso processo de inteligibilidade da realidade. É com eles que fazemos a leitura de tudo e é com eles, relacionados entre si, que elaboramos nossos juízos. Se forem mal formados lemos a realidade de maneira deformada.

Os conceitos podem ser considerados possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem, de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias [...] a construção de conceitos permite a instituição do poder conceitual, isto é, o poder que o aluno tem de identificar e ordenar cientificamente os elementos da realidade social e que pode auxiliá-lo na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo (SCHMIDT *apud* BITTENCOURT, 2006: 62).

A apreensão e a construção dos conceitos quando não bem realizadas frustram o processo de conhecimento e acabam propiciando nos alunos visões e pensamentos imprecisos, incompletos, fragmentados, ligados a interesses particularistas e até errôneos acerca da realidade que envolve os seres e os acontecimentos. Isso porque não aprenderam da maneira mais correta os significados que estão envolvidos no estudo desses conceitos e que dependem de contextos sociais, ambientais e históricos, dentre outros.

A importância de se compreender conceitos em sala de aula, especialmente de compreendê-los contextualizadamente, é fundamental e o trabalho educativo nessa direção é caminho seguro para uma educação da melhor qualidade. Em sala de aula, o Professor de História percebe que os alunos utilizam e repetem os conceitos acima mencionados e outros, mas que não sabem o significado dos mesmos. Até sabem, muitas vezes, que esta é uma excelente ocasião de trabalhar na direção aqui proposta. Mas, não o fazem por diversas razões. Continua-se a trabalhar de maneira tradicional com base em informações prontas, exigindo dos alunos somente memorização de datas, de nomes de grandes personagens, narrando o passado de maneira descritiva, sem nenhuma preocupação em refletir ou problematizar os processos sociais, políticos, econômicos e culturais.

A realização do conhecimento da História exige outra postura: exige o domínio do significado de cada palavra (o que significa o domínio do conceito que cada palavra carrega) e exige que este domínio do significado se dê no contexto em que cada palavra se encontra. Pois, o significado é dado pelo contexto como já dito acima. E não só. A produção do conhecimento histórico exige pensamento crítico que inclui o pensamento que pergunta, que indaga. Exige rigor; exige fundamentação, exige abrangência ou contextualização, ou o que é o mesmo, exige o dar-se conta das relações e inter-relações dos fatos entre si e com o todo do movimento histórico.

O ensino da História acaba ocorrendo sem oferecer reflexões, críticas, interpretações, contextualizações e domínio de significados. Nesse sentido:

Quanto sofrimento e desorientações foram causados por erros e ilusões

ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres, não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez (MORIN, 2003: 33).

Pode-se exemplificar este caminho proposto para o Ensino de História, através do trabalho que pode ser desenvolvido com um conceito como o de Democracia. Se levado para a sala de aula para uma discussão introdutória e houver um questionamento do professor para “diagnosticar” o repertório dos alunos sobre esse conceito, este irá se certificar de que os alunos poderão ter uma variedade de significados para essa palavra: igualdade de direitos, poder do povo, união entre as pessoas, participação política, cidadania, etc. Ou até alguns não terão para ela nenhum significado. Normalmente serão conceitos ainda superficiais, desconexos, imprecisos. É papel do professor se comportar como orientador de um estudo mais profundo, buscar a origem desse conhecimento na História, reviver a formação da Democracia e seu desenvolvimento na Grécia Antiga, por exemplo. Fazendo assim provocará nos alunos uma “crise”, ou seja, os fará perceber que sabem algo, mas que ainda é necessário saber mais a respeito.

Partindo daí pode-se ter um plano de investigação com vistas a produzir uma compreensão mais abrangente do conceito de democracia. Um dos aspectos será o de buscar no conhecimento histórico elementos para esta compreensão. Isso deve estimular a pesquisa que é um passo importante na direção da elaboração de conceitos no ambiente de sala de aula. Dessa maneira pode-se construir um modo de recolocar o conceito do ponto de vista histórico e pode-se propor aos alunos considerações relativas à importância de estudar o passado da humanidade como caminho para refletir sobre os problemas sociais, políticos e econômicos que vivemos. Analisando circunstâncias objetivas históricas, inclusive circunstâncias nas quais não houve democracia, podem os alunos produzir neles e, por processos de elaboração pessoal, uma compreensão cada vez mais aproximada do que é democracia. Esta compreensão é a própria elaboração conceitual. E ela, por sua vez, será iluminadora da continuação das pesquisas futuras, pois, pesquisas se fazem guiadas por referências conceituais ainda que provisórias. Este é o processo da produção continuada do conhecimento.

As aulas de História devem ser provocativas a ponto de fazer com que os alunos sintam-se motivados a realizar uma reflexão crítica sobre o que já sabem de tal modo que percebam que há sempre algo mais a saber e que também há imprecisões e mesmo enganos naquilo que sabem ou julgam saber. Uma boa regra é partir do que eles já sabem e partir de algo da própria realidade deles ou próxima a ela. É necessário buscar e ter

a adequação desses conceitos à realidade dos alunos, a preocupação em situar os conceitos em contexto histórico bem definido e o respeito ao processo de construção de representação individual do aluno (SCHMIDT *apud* BITTENCOURT, 2006: 69).

Este não é um caminho fácil, até porque não é usual. O novo sempre encontra resistências. Uma das metodologias propostas para encaminhar aulas na direção de um novo paradigma educativo escolar é sugerido por Mathew Lipman (2001). Trata-se da proposta da metodologia da Comunidade de Investigação, também denominada de Comunidade Investigativa.

Pretende-se converter a sala de aula em uma comunidade de investigação, como LIPMAN (2001: 30) sugere:

uma sala de aula na qual, os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir de idéias de outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer inferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um.

A transformação da Educação deve começar no espaço de sala de aula. É nesse espaço que acontece a transmissão e recepção de conhecimentos, é na relação entre professor e aluno que se estabelecem os estímulos necessários para a valorização do saber.

Hoje se discute a falência da Educação, professores das mais diversas disciplinas e educadores se preocupam em diagnosticar problemas educacionais que acontecem com as novas gerações de alunos que estão inseridos na Escola, tais como: A Indisciplina; A Violência; A Desvalorização do Ensino das disciplinas; O Descrédito ao professor; entre outros... Todos esses problemas, na verdade, acontecem por que a Escola e todos os agentes educativos costumam impor as condições, regras, determinações... Tudo isso é encarado pelos alunos como regras que são impingidas pelo mundo adulto e devem ser questionadas. Todos esses problemas que visualizamos na Escola podem ser minimizados se dermos atenção àqueles

que estão na base da pirâmide educativa: os alunos.

Faz-se necessária a transparência pedagógica, o acordo contínuo e, principalmente, uma aula que seja construída conjuntamente. Não se trata de uma aula não-diretiva, isto é, sem planejamento, sem uma preocupação com os conteúdos; o que se sugere é uma valorização do conhecimento prévio do aluno, o amadurecimento de suas reflexões, a oportunidade de questionar continuamente suas inferências, indagações e preocupações... Utilizando as palavras do autor:

Trata-se de um diálogo que busca harmonizar-se com a lógica, seguindo adiante indiretamente como um barco navegando contra o vento, mas no processo seu progresso assemelha-se àquele do próprio pensamento. Consequentemente, quando esse processo é internalizado ou introjetado pelos participantes, estes passam a pensar em movimentos que se assemelham aos procedimentos. Eles passam a pensar como o processo pensa (LIPMAN, 2001: 31).

Essa relação dialógica construída no espaço de sala de aula torna-se imprescindível, pois reconhece o aluno como agente do processo de construção do conhecimento. O “professor-mediador” estabelece uma relação horizontal com seus educandos, reconhecendo em suas idéias, inferências e debates uma oportunidade efetiva de aprender com os mesmos. Nesse sentido:

o professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica (SCHIMIDT *apud* BITTENCOURT, 2006: 30).

Essa proposta de ensinar História através de conceitos se insere dentro de uma perspectiva muito maior que é a recuperação da memória social e coletiva construída no passado, uma maneira de percebermos que fazemos parte do fazer História, dessa forma, os alunos envolvidos no processo, além de estimulados na direção de formas de pensar mais bem elaboradas, irão se situar como agentes históricos, desenvolvendo capacidades de “enxergar” relações e discrepâncias entre o passado e o presente.

Por isso, entendemos que os alunos serão envolvidos como parte integrante desse processo de construção contínua de estabelecer vínculos com o passado orgânico de outros povos e civilizações. Sendo assim, en-

tender a História e reconhecer no passado trajetórias, vivências, costumes e tradições semelhantes que podem nos levar a uma interpretação enriquecida do tempo presente. Para tanto o trabalho com a elucidação dos conceitos e através de um percurso sempre investigativo pode ser de grande ajuda.

Bibliografia

AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

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

_____. (org.). *O saber Histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CODO, Vanderley. *O que é Alienação?* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2004.

COELHO, Teixeira. *O que é Indústria cultural?* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LIPMAN, Mathew. *O pensar na Educação*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2001.

LORIERI, Marco A. e RIOS, Teresinha A. *Filosofia na Escola: O prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.

PINSKI, Jaime (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. 2. Ed. Rio de Janeiro: 2000.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora e CANELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

André Wagner Rodrigues

Pensar bem por intermédio da assimilação e contextualização de conceitos...

VIEIRA, Maria do Pilar A. (org.). *A pesquisa em História*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

Colaboração recebida em 30/11/2009 e aprovada em 26/06/2010.