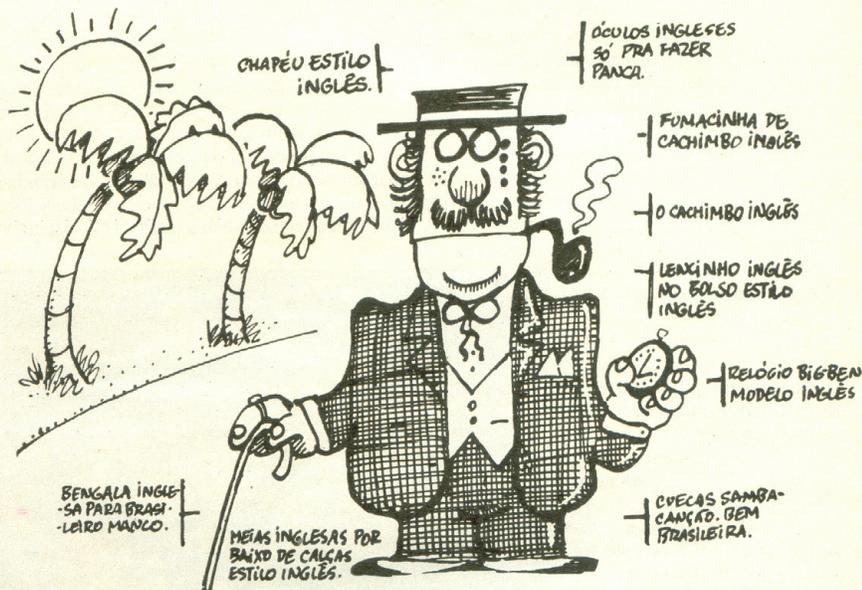


## HISTÓRIA

# Esse "almofadinha" (quem diria!) ajudou a dar uma aula sobre imperialismo

Valendo-se de uma corrente conhecida como História das Mentalidades e usando uma metodologia sócio-construtivista, um professor paulista parte da moda, ou dos modismos, e consegue instigar seus alunos. E leva-os a desenvolver as habilidades necessárias ao trabalho científico e compreender temas dos mais "cabeludos"



A tarefa em pauta é a construção do conceito de imperialismo. Mas na classe — uma das 8.<sup>as</sup> séries da Logos, escola particular de 1.º e 2.º Graus de São Paulo (SP), freqüentada por estudantes de classe média — ninguém perde tempo reclamando da complexidade do tema, um dos mais "cabeludos" até para especialistas.

É que o professor Ricardo Dreguer, um adepto das propostas sócio-construtivistas (veja quadro), imprime à aula um ritmo de pauleira pura. E mais: seguindo a linha da História das Mentalidades e da Vida Cotidiana, ele usa um mote surpreendente para despertar interesse e quebrar resistências: a moda e os modismos, um dos aspectos da influência cultural sofrida pelos países sob domínio imperialista.

Esses ingredientes resultam numa atividade, no mínimo, inusitada. Mas que funciona, e muito bem. Logo de cara, o professor distribui aos alunos uma ficha de leitura (mimeografada), que se abre com a figura de um carioca "almofadinha", do século XIX, paramentado à moda inglesa.

Enquanto a turma se diverte com a caricatura, Ricardo avisa que na primeira

questão do roteiro de estudo todos devem levantar hipóteses de por que o tal brasileiro se vestia daquela forma, numa terra calorosa e à beira-mar. Com base na observação concreta, os alunos se põem a trabalhar individualmente. E mantêm uma concentração de se tirar o chapéu, para uma classe que tem 31 alunos, de 13 a 15 anos.

**O professor**, por seu lado, roda como um pião. Solicitado o tempo todo, não pára de circular, exigindo atenção e respostas completas. Mas **nunca resolve de pronto as dificuldades. A uma dúvida, contrapõe outra**, a um questionamento, propõe novo ângulo de reflexão. E escreve na lousa as dicas que percebe serem necessárias para complementar a ficha de leitura.

Na 8.<sup>a</sup> série, segundo Ricardo, os estudantes já têm condições intelectuais para produzir pequenas dissertações (exposições argumentadas de um texto científico ou artístico). Por isso, ele lembra que, ao levantar hipóteses, todos devem justificar e precisar bem os conceitos utilizados. Como "dica" para reflexão sugere que os alunos se fixem na situação do Bra-

sil até a proclamação da Independência.

Seu objetivo é levá-los a pensar nas relações da colônia com sua metrópole e, a partir daí, esboçar idéias sobre as mudanças ocorridas no país quando ele rompe os laços de ligação com Portugal.

A estratégia dá resultados. Lançando mão dos conceitos de colônia, pacto colonial e de dependência política, estudados na 7.<sup>a</sup> série, alguns alunos relembram que a metrópole portuguesa não deixava a colônia fabricar seus próprios produtos. Outros acrescentam que praticamente tudo o que era consumido no país, principalmente os artigos de luxo, era importado da Inglaterra, via Portugal — já que este, por sua vez, vivia sob o domínio econômico e cultural inglês.



Mas ainda são poucos os estudantes que conseguem fazer as relações e transferências de conceitos que o professor deseja. Apenas um ou outro avança, escrevendo que, após a independência, o Brasil passou a comercializar diretamente com a Inglaterra, sendo totalmente inundado por seus produtos. Um desses alunos, atento à informação da ficha de que o brasileiro da caricatura pertencia à camada dominante, conclui que “talvez ele se vestisse daquele jeito pra demonstrar riqueza e status”.

Satisfeito, Ricardo encaminha a turma para o segundo questionamento da ficha de leitura: “Atualmente nossa vestimenta também é influenciada por outros países? Cite três exemplos e explique os motivos dessa influência”. Para completar, instiga a garotada a pensar por que algumas vestimentas viram moda. De quebra, provoca risadas e gozações com seu cantarolar meio desafiado de um jargão popular na década de 70 — aquele que dizia que “liberdade é uma calça velha, azul e desbotada”.

O esforço dos alunos até esse momento é quase todo de garimpagem da memória, já que eles não têm ainda nenhum outro material de apoio ou texto de consulta à disposição, além da ficha de leitura. Mas todos continuam a trabalhar sem desânimo nem desespero. Como André, um dos garotos da sala. Ele escreve em sua ficha que **hoje os tênis importados são um dos exemplos marcantes da influência estrangeira (americana) no modo de vestir dos brasileiros**. “Porque são mais duráveis, bonitos e confortáveis.”

A deixa do garoto não poderia ser mais oportuna. A partir dela, Ricardo desencadeia uma discussão de soltar faíscas pela sala. Afinal, a maioria está devidamente calçada com seus *Nikes*, *Reeboks* e que tais. Chamando a turma pra briga, ele pergunta o que os demais acham da conclusão de André.

Os mais apressados dizem que “nunca



tinham pensado sobre aquilo”. Outros, mais simplistas, respondem que “todo mundo usa”; “os produtos nacionais são piores”; ou “a gente só encontra importados nas lojas”.

O professor se delicia e cutuca: **“E os Bambas e Kichuts. Por que nenhum de vocês vem pra escola com um destes?”** Sentindo a provocação, a turma reage. “As pessoas usam roupas ou tênis de marca pra serem aceitas em determinados grupos. A roupa classifica a gente.” O repique é de Melissa, interrompida por Joana.

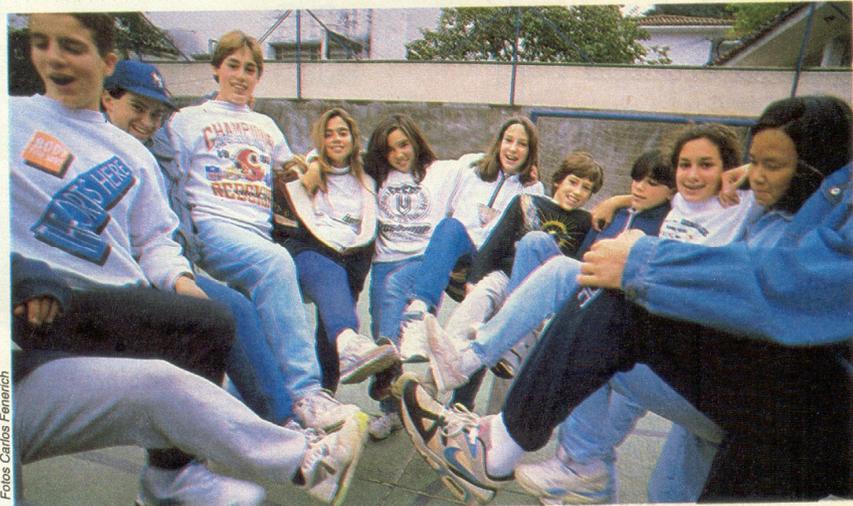
Com suas sapatilhas chinesas a garota, segundo a turma, faz o gênero “revoltada”. “É difícil a pessoa ser diferente em tudo na sociedade. Caem em cima da gente. Daí essa bobagem de se gastar tanto dinheiro só pra ficar igual a todo mundo.”

A fala da menina incendeia a classe de

estavam sempre prontos a fornecer-lhes capital, usando-o como instrumento para obter certos direitos lucrativos por tratados, ou pelas concessões formais”.

Na ficha, a pergunta seguinte é matreira: “Segundo o texto (de Huberman), os países da América do Sul eram colônia da Inglaterra e EUA? Justifique com um trecho do texto”. Seu propósito, porém, não é confundir a garotada, pois Ricardo reforça com todas as letras que ela só pode ser completada depois da leitura atenta e destacada do texto de Huberman.

“Muitos podem achar bobagem esse tipo de exercício. Mas essas habilidades simples — assim como as mais sofisticadas, de levantar hipóteses, relacionar, transferir e generalizar conceitos — são fundamentais ao aprendizado de História e a todo trabalho científico. Precisam ser treinadas com insistência”, elucida o professor.



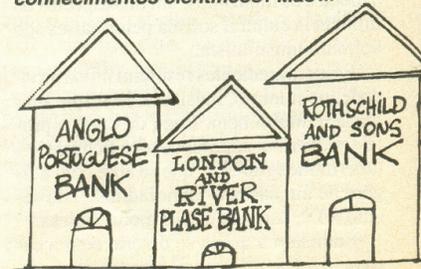
Fotos Carlos Fenerich

vez. Todo mundo quer opinar ao mesmo tempo e ganhar no grito. É hora do breque. “Vamos voltar à ficha de leitura e avançar. Do contrário, ficamos só na crítica e opinião pessoal”, contemporiza Ricardo.

Muxoxos e reclamações à parte, as atenções se transferem novamente para o roteiro de estudo. Este indica que no século XIX o Brasil era independente. “Como explicar, então, a influência cultural externa sofrida pelo país?”

Nesse ponto, finalmente, a classe tem um pequeno texto de apoio para auxiliá-la. Extraído da *História da Riqueza do Homem*, de Leo Huberman (Zahar, RJ), o trecho em questão afirma, entre outras coisas, que “um país não precisa tornar-se colônia para ser ‘governado e explorado’. Inglaterra e Estados Unidos, sem dominarem abertamente qualquer república sul-americana,

*Durante mais de uma hora e meia, o professor Ricardo Dreguer sua a camisa, anda pra lá e pra cá, gesticula, agacha, levanta e atende, um por um, os 31 alunos de sua classe, ajudando-os a percorrer o difícil caminho de reconstrução dos conhecimentos científicos. Mas...*



Tanto que, mesmo habituados com a metodologia, alguns alunos são traídos pela distração. Respondendo afirmativamente à questão, fazem malabarismo, e não conseguem retirar do texto a complementação pedida.

Em vez de provocar ira, a desatenção dos alunos destampa a veia irônica do mestre. E ajuda a indicar e confirmar que nem todos na classe já têm claro quais as diferenças entre os esquemas de dominação do século XIX e os do antigo sistema colonial.

Por isso, o jogo de aproximação com o novo conhecimento continua, com a turma examinando atentamente a segunda ilustração da ficha de leitura (veja abaixo).

Nesta, os traços alegóricos são significativos e suficientes para causar novo agito na sala. De comentário em co-

mentário, a classe vai saltando à frente e começam a pipocar as primeiras relações, que vão da dominação cultural aos mecanismos de dominação econômica impostos pelo imperialismo.

“A dominação imperialista se baseia no dinheiro”, diz um aluno. “No dinheiro, não, no capital”, retruca um outro. “Capital financeiro, pois só tem banco aí”, completa o seguinte.

A aula, de 1h10, já está quase no fim e nem toda a ficha de leitura foi esgotada. Mas isso não contraria as expectativas de Ricardo. De acordo com os objetivos propostos e as metas alcançadas em classe, ele acredita que os alunos terão condições de completar a tarefa em casa, definindo por si só o que é imperialismo.

O tempo restante, ocupado com a avaliação, debate e socialização do exercício, se inicia com um alerta do professor. Se-

“O jeito é abrimos nossos próprios bancos”, vai dizendo Marcelo, aparteado, no meio da frase, por Tânia, bem aflita pra falar: “Abrir como, se aqui não tem dinheiro?” Em meio à balbúrdia que volta a tomar conta da sala, lá vem mais tarefa para casa. **“Cada um tem que trazer na próxima aula uma hipótese sobre as possíveis saídas para os países subdesenvolvidos enfrentarem a dominação imperialista.”**

Para uma turma que há menos de duas horas tinha apenas informações esparsas sobre o tema, o avanço é bem grande. “É que, apesar da complexidade, a questão do imperialismo está na ordem do dia, entra nas conversas da hora do jantar, freqüenta os meios de comunicação. Começar a dominá-lo melhor é instigante e produtivo pra essa moçada”, pondera Ricardo, explicando

que o conjunto de suas estratégias integra um projeto maior de ensino. Esse projeto, que se utiliza das propostas da História das Mentalidades e da Vida Cotidiana, tem como eixo essencial a relação constante entre prática e teoria.

Focalizando como objeto de estudo diferentes manifestações sociais, que podem ser desde uma greve até a moda usada por um segmento da sociedade em determinada época, a História das Mentalidades é uma corrente historiográfica que se orienta pela idéia de que há vários pontos de partida para se discutir a história do homem. E de que é possível chegar à análise global de um povo ou de uma época principiando por um ou outro desses pontos.

O professor lembra ainda que, em seu projeto, o *como ensinar* é tão pensado e valorizado quanto o *que ensinar* (os conteúdos da disciplina), já que sua inspiração teórica são as idéias do psicólogo e educador Lev S. Vygotsky (1896-1934), que destaca a influência do meio social e da afetividade no processo de construção do conhecimento.



**... nada é dado de bandeja. Os conceitos são discutidos à exaustão. E a turma não deixa de participar, mesmo quando provocada sobre a relação que há entre o uso dos tênis importados e o imperialismo cultural**

gundo ele, nem todo mundo deixou os preconceitos de lado ao fazer a atividade, ou se abriu para prestar atenção às informações novas que ela contém. Entre os alunos, a voz geral é que nem tudo correu bem porque a tarefa foi difícil. “Mas também interessante, trouxe várias informações que podemos relacionar com o mundo em que vivemos”, avalia Pedro, abrindo a discussão.

Mariana continua: “Agora estou percebendo por que no imperialismo a dominação é financeira. Países como o Brasil não tinham dinheiro para abrir indústrias, negócios, precisavam emprestar e se endividavam”. Para Juliana, “esse domínio, diferente da época colonial, é imperceptível. Por isso o povo não se revolta, é tudo legalizado. Você tem a ilusão de que é livre”. Interrompendo o pingue-pongue, Ricardo pergunta se há solução para uma situação como esta.



## Piaget + Freire + Vygotsky + muito ânimo

**B**runo Milanello já está “escolado”. Aluno de Ricardo Dreguer desde a 5.ª série, ele consegue precisar, até conceitualmente, por que gosta das aulas do professor. “Ele não dá nada pronto, direciona a construção. Quando fazemos sínteses percebemos que nada é independente, todas as coisas são relacionadas. Por isso, eu, que não me interessava por História, agora curto todas as discussões.”

É um bom reconhecimento. Para colhê-lo hoje, porém, Ricardo Dreguer percorreu uma trilha de muito trabalho e correrias. Depois de cinco anos lecionando em escolas públicas e particulares, a inquietação e a vontade de aprimorar o trabalho em sala de aula começaram a lhe roubar o sono.

Ele conta que sua prática até ali levava os estudantes a engolir um conhecimento bem empacotado, que era pouco significativo para eles. Com a experiência, foi percebendo a necessidade imperiosa de criar um projeto de ensino que, já na 5.ª série, desse condições à criança de construir conhecimentos a partir do questionamento básico do conceito de História.

Ao mesmo tempo, este projeto deveria permitir que o aluno incluísse tal conceito no conjunto de vários outros, rompendo, assim, com a idéia

de “verdade”, tão cara ao ensino mais tradicional, baseado só nos livros didáticos.

“Mas como construir conceitos tão abstratos no início da 5.ª série? Que estágios eram necessários? Como fugir do simplismo sem cair num eruditismo inacessível ao aluno?” Com todas essas dúvidas martelando, o professor mergulhou de cabeça no estudo. Em trechos dos livros *Seis Estudos de Psicologia*, de Jean Piaget, e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, encontrou as primeiras respostas.

“No primeiro retomei as fases de desenvolvimento mental da criança e, com Paulo Freire, a chamada concepção problematizadora da educação”, lembra Ricardo. Em 1990, já totalmente convencido pelas propostas do construtivismo, persistiu na troca de idéias com os colegas, freqüentou diversos cursos e seminários e aprofundou-se nas leituras ligadas ao tema.

“Numa delas me dei conta, pela primeira vez, da importância da metacogni-

ção. Ou seja, de que o objetivo maior do ensino não é que o aluno conheça ou saiba isso e aquilo, mas fazê-lo aprender as maneiras de pesquisar e de refletir, usando métodos de percepção de fenômenos que possa aplicar sozinho.”

A metacognição, segundo Ricardo, também inclui a análise dos resultados da aprendizagem. Assim, ele passou a chamar a atenção dos alunos para as várias habilidades e operações mentais que eles utilizam normalmente na construção de tal ou qual conceito. E a instigá-los a comparar os progressos feitos, examinando de onde partiram, a trajetória que fizeram e até onde conseguiram chegar.



**Ricardo: “Com Vygotsky aprendi que a escola deve estimular ao máximo o desenvolvimento potencial dos alunos”**

Num segundo momento, em estudos realizados nas reuniões semanais de professores da Logos, ele se aproximou das pesquisas de Vygotsky e de outros pesquisadores russos, passando a integrar as reflexões destes à sua prática pedagógica.

“Vygotsky me abriu uma nova perspectiva, ao estabelecer a diferença entre o desenvolvimento real e potencial das crianças. Ou seja, o ponto aonde elas podem chegar estimuladas pelo professor e na interação com os colegas me obrigou a rever os limites que estava impondo aos meus alunos na construção dos conceitos. Hoje não tenho dúvidas de que é preciso ir além, permitindo que a aprendizagem acelere o desenvolvimento e não apenas o siga.”

“Vygotsky também sugere que a escola não deve apenas seguir, mas permitir e estimular o desenvolvimento potencial ou proximal da criança (patamar a que elas podem chegar quando estimuladas)”, explica Ricardo. “Daí por que, se eu não oferecer desafios constantes aos alunos, ficando só no patamar em que eles estão, não estarei lhes dando nada, mas tão-somente acomodando uma situação.”

Na sala de aula, a necessidade de oferecer estímulos cotidianos leva o mestre a trabalhar o tempo todo com uma incógnita.

**“Nunca sei com certeza absoluta como meu material de apoio vai funcionar e até onde os alunos conseguirão caminhar.”**

isso, as fichas de leitura são tão importantes na minha proposta. Elas me dão a medida do conhecimento, mesmo assistemático, que o aluno já tem, e ajudam a avaliar até onde cada um pode avançar no primeiro momento.”

Algumas vezes, a classe deslancha rápido, o roteiro vira moleza. Em outras, todo mundo emperra, indicando um erro de dosagem e sinalizando que é preciso partir para outra estratégia. Para muita gente, esta metodologia significa perda de tempo. Ricardo Dreguer reconhece que vivia inseguro, pressionado pelo tempo e pelo medo de não cumprir todo o extenso programa de sua disciplina. “Hoje, esta questão não me preocupa mais. Às vezes fico semanas reconstruindo um novo conceito histórico com os alunos, sem me afligir.

Aprendi que, em vez de perda, isso é ganho para o futuro.”

Mariana Borges ■

### Para saber mais:

**O Cotidiano e a História**, Agnes Heller, Paz e Terra, RJ;

**A História Nova**, Jacques Le Goff, Martins Fontes, SP; “A História do Cotidiano” - artigo publicado em *História e Nova História* (livro organizado por Georges Duby), Teorema, Lisboa, Portugal;

**História, Novas Abordagens**, Jacques Le Goff e outros, Francisco Alves, SP;

**Ideologias e Mentalidades**, Michel Vovelle, Brasiliense, SP;

**O Ressurgimento da Narrativa, Alguns Comentários**, Eric Hobsbawm, artigo publicado na Revista de História, do Departamento de História da Unicamp, Campinas, SP;

**Coleção História da Vida Privada**, dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby, Companhia das Letras, SP;

**Coleção A Vida Cotidiana**, de vários autores, Companhia das Letras, SP.

As ilustrações contidas nesta matéria foram extraídas do livro: *Cai o Império! República Vou Ver!*, da Editora Brasiliense.